



REVISTA INCLUSIONES

HOMENAJE A JORGE ELIAS CARO

Revista de Humanidades y Ciencias Sociales

Volumen 7 . Número 2

Abril / Junio

2020

ISSN 0719-4706

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Tarapacá, Chile

Subdirectores

Mg © Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Las Américas, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Brasil

Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva

Universidade da Pernambuco, Brasil

Editor Europa del Este

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Lic. Graciela Pantigoso de Los Santos

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía
Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu
Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo
Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar
Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau
Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Rumyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudos Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el
Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Perú

**REVISTA
INCLUSIONES**
REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu
Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López
Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

**CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL**

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía
Santiago – Chile
Representante Legal
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

**LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS.
TENDENCIAS EN LOS ENFOQUES Y MÉTODOS PARA LA ENSEÑANZA**

**CONVERSATIONAL COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGES.
IT'S TENDENCIES IN TEACHING APPROACHES AND METHODS**

Drda. Lizandra Rivero Cruz

Universidad de Oriente, Cuba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6373-2338>

lizandra@uo.edu.cu

Dra. Yaritza Tardo Fernández

Universidad de Oriente, Cuba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9710-1371>

tardo@uo.edu.cu

Dra. Pura de la Caridad Rey Rivas

Universidad de Oriente, Cuba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2923-5124>

pura@uo.edu.cu

Mt. Yuliet Blanco Castillo

Universidad de Oriente, Cuba

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8487-2986>

sheldy@uo.edu.cu

Mt. Yessy Villavicencio Simón

Universidad de Oriente, Cuba

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9006-7775>

yes511@uo.edu.cu

Fecha de Recepción: 13 de noviembre de 2019 – **Fecha Revisión:** 02 de enero de 2020

Fecha de Aceptación: 31 de enero de 2020 – **Fecha de Publicación:** 01 de abril de 2020

Resumen

El artículo realiza un estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje de la conversación en las lenguas extranjeras desde una perspectiva histórico-lógica. Ello posibilita establecer antecedentes gnoseológicos y sintetizar conclusiones en torno al rol otorgado a este objeto de estudio en diferentes periodos, para así comprender los hechos que justifican su estado actual. Se utiliza como método el histórico-lógico y el análisis documental de fuentes bibliográficas, con el fin de proporcionar un sistema de evaluación y síntesis de evidencias sistematizadas por diversos autores. La investigación concluye que la didáctica de la conversación transita desde el reduccionismo de la dinámica interactiva conversacional hacia una proyección más integral y comunicativa del proceso formativo en las lenguas extranjeras, pero aún debe profundizar en la sistematización didáctica de la competencia conversacional, que contribuya a la negociación y co-construcción de la práctica comunicativa oral de la lengua extranjera.

Palabras Claves

Conversación – Lenguas Extranjeras – Enfoque – Método

Abstract

The article carries out a study of the teaching-learning process of conversation in foreign languages from a historical-logical perspective. This makes it possible to determine gnoseological antecedents and synthesize conclusions about the role given to this object in different periods, in order to understand the facts that justify its current state. The historical-logical method and documentary analysis of bibliographic sources are used, in order to provide a system of evaluation and synthesis of evidence systematized by various authors. The research concludes that the didactic of the conversation transits from the reduction of the interactive conversational dynamics towards a more integral and communicative projection of the formative process in foreign languages, but it still has to deepen in the didactical systematization of the conversational competence, which contributes to the negotiation and co-construction of the oral communicative practice in the foreign language.

Keywords

Conversation – Foreign languages – Approach – Method

Para Citar este Artículo:

Rivero Cruz, Lizandra; Tardo Fernández, Yaritza; de la Caridad Reyes Rivas, Pura; Blanco Castillo, Yuliet y Villavicencio Simón, Yessy. La competencia conversacional en las lenguas extranjeras. Tendencias en los enfoques y métodos para la enseñanza. Revista Inclusiones Vol: 7 num 2 (2020): 290-308.

Licencia Creative Commons Attribution Non-Comercial 3.0 Unported
(CC BY-NC 3.0)

Licencia Internacional



Introducción

En la Lingüística aplicada a la Didáctica de las Lenguas Extranjeras (LE) son numerosos los estudios teóricos y empíricos que en los últimos años se han centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional en el marco institucional del aula¹. La consideración de que "...el objetivo principal de la enseñanza de una lengua debe ser conseguir que el aprendiz pueda comunicar y comunicarse correctamente y de forma apropiada, y la conversación es la forma más natural, habitual y espontánea de comunicación interactiva humana"², justifica el interés de los autores y la importancia de este tema.

Cuando se conversa se pone en funcionamiento toda la competencia comunicativa de los seres humanos, que incluye no sólo lo lingüístico sino también lo paraverbal, lo kinésico y lo proxémico³. En y mediante la conversación se despliegan conocimientos y habilidades que le permiten al hablante, por una parte, plantear y argumentar sus puntos de vista y, por la otra, mantener una relación cooperativa y regulada por una serie de principios lingüísticos y normas de conducta social, que sirven como contexto para la adquisición del lenguaje⁴. De ahí, que la enseñanza y aprendizaje de la conversación muestra grandes potencialidades para la transformación de la dinámica de las clases de lenguas extranjeras, desde un espacio unidireccional centrado en el discurso del profesor

¹ Ana María Cestero Mancera, *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras* (Madrid: Arco Libros, 2005); Ana María Cestero Mancera, "La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, num 1 (2012): 31-62. <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile> (Consultado el 2 de octubre de 2017); Marta García García, "La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica" (Tesis de Doctorado en Filología, Alcalá de Henares, 2009), 496; Cristiane Ruzicki Corsetti, "Conversational competence in English as a Second language: a study of pragmatic markers" (Tesis de Doctorado, Pontificia Universidade Católica Do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras, Porto Alegre, 2015). <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7072/1/000466239-Texto%2bCompleto-0.pdf.thesis> (Consultado el 20 de octubre de 2018); Beatriz Hernández Bravo, "Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE (Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, La Laguna, 2017); Elena García Castro, "El intercambio de turnos de habla en la conversación española y su enseñanza en la clase de español como lengua extranjera", *LinRed, Lingüística en la Red, Monográfico num XIV*, 2016. http://www.linred.es/numero14_monografico.html; Ana María López de Lerma Díez, "Una propuesta didáctica para la enseñanza de la conversación en el aula de ELE", *LinRed, Lingüística en la Red, Monográfico num XIV*, 2016. http://www.linred.es/numero14_monografico.html (Consultado el 20 de octubre de 2017); Yaritza Tardo Fernández; María Victoria Socorro Castillo y Pura Rey Rivas, "Didáctica de la conversación en el aula de español como lengua extranjera en la Educación Superior. La conversación en Español como Lengua Extranjera", *Didascalía: Didáctica y Educación*, num 7 (2017) 1-14; Lizandra Rivero Cruz y Yaritza Tardo Fernández, "Aproximación didáctica al desarrollo de la competencia conversacional en los cursos de español como lengua extranjera", *Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE)*, Vol: 3 num 1 (2019): 49-61. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1> (Consultado el 26 de junio de 2019)

² Ana María Cestero Mancera, "La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión... 33.

³ Alejandra Meneses, "La conversación como interacción social", *Onomazein* num 7 (2002): 435-447. <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134518098021.pdf> (Consultado el 17 de noviembre de 2017); Hortensia Calsamiglia Blancafort, y Amparo Tusón Valls, *Manual de análisis del discurso*. 3ra edición (Barcelona: Ariel, 2002).

⁴ Beatriz Gallardo Paúls, *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias* (Valencia: Universitat, Departament de Teoria dels Llenguatges, 1993).

o del estudiante, hacia un entorno de aprendizaje multidireccional, donde docentes y alumnos gestionan la planificación, control y construcción de intercambios y negociaciones, para, de este modo, favorecer la interactividad.

Se reconoce por didactas e investigadores que la conversación cotidiana aún no ha tenido una suficiente sistematización didáctica en las lenguas extranjeras⁵, pues se asume que esta se adquiere de forma natural, en un proceso de experimentación individual del aprendiz fuera del contexto educativo, sin necesidad de intervención docente. Aun resultan escasos los métodos para enseñar y aprender habilidades conversacionales en el aula de LE que requieran del aprendiz adulto no solo una mayor espontaneidad, creatividad o autonomía en la lengua extranjera; también sincronizar, coordinar y ajustar sus acciones a lo que exige la situación comunicativa, el contexto y la relación con sus interlocutores⁶.

En la actualidad se evidencia en la didáctica de las LE el predominio del eclecticismo metodológico, que combina procedimientos de diversos métodos de enseñanza, los cuales pueden resultar adecuados en algunos casos o ineficientes en otros, para el desarrollo de la dinámica interactiva conversacional y su sistematización en las clases. Consecuentemente, la metodología y didáctica de las lenguas extranjeras aún no logran satisfacer las necesidades comunicativas de los aprendices para que estos puedan desempeñarse con espontaneidad y naturalidad en una conversación con otros hablantes en una LE. Si bien se han realizado aproximaciones significativas a la didáctica de la conversación y el aprendizaje de una competencia conversacional, cabe preguntarse por qué una actividad comunicativa tan importante, fuente primaria de adquisición del lenguaje y principal vía de interacción social, ha estado relegada en la práctica educativa.

Desde el método directo, en los métodos de base estructural (audio-oral, situacional y estructuro-global), en los enfoques nocionales-funcionales y en la continuación de estos en el denominado enfoque comunicativo se considera que saber conversar es fundamental y ello se manifiesta en una metodología de base oral⁷. Lo que ha distinguido a cada enfoque o movimiento metodológico son sus diferentes interpretaciones de qué es la conversación y cómo se adquiere y se desarrolla la competencia conversacional en la lengua extranjera.

Entonces ¿cuáles han sido las principales orientaciones del proceso didáctico de las lenguas extranjeras en su devenir histórico que imposibilitaron comprender el rol de la conversación cotidiana en los enfoques y métodos para la enseñanza? ¿Qué situación muestra la didáctica de la competencia conversacional en la actualidad? ¿Hacia cuáles direcciones deben profundizar las investigaciones que versen sobre este objeto de estudio para perfeccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las LE?

⁵ Ana María Cestero Mancera, La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro. *Revista Internacional...*; Yaritza Tardo Fernández; María Victoria Socorro Castillo y Pura Rey Rivas, "Didáctica de la conversación en el aula de español..."

⁶ Simona Pekarek Doehler, "On the nature and the development of L2 interactional competence. State of art and implications for praxis", en *Teaching and Testing L2 interactional competence: Bridging theory and practice*, eds. Rafael Salaberry y Silvia Kunitz (New York: Routledge, 2019), 25-59.

⁷ Aquilino Sánchez Pérez, *Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera* (Madrid: SGEL, 1992).

Metodología

Para responder a estas interrogantes el artículo propone una síntesis del proceso de enseñanza-aprendizaje de la conversación en diferentes momentos históricos. Ello permite comprender las posiciones establecidas en los enfoques y métodos en un contexto temporal y sociocultural concreto, que se expresan como conceptualizaciones y prácticas educativas implementadas.

Se utiliza el método histórico-lógico y como técnica el análisis documental, los que han permitido revelar las principales etapas y tendencias que evidencian el estado actual de este objeto de estudio. Constituyen fuentes de consulta textos considerados “clásicos” de la metodología y la didáctica de las lenguas extranjeras, tesis de doctorado y maestría y artículos referenciados en revistas de prestigio académico. Para lograr el propósito establecido, se define como criterio general: Principales enfoques didácticos que sustentan el desarrollo de la competencia conversacional en lenguas extranjeras.

A partir de este criterio se derivan como indicadores:

- Tratamiento didáctico a la estructura interactiva conversacional.
- Sistematización didáctica de la negociación interactiva conversacional.

En consecuencia, se definen tres etapas significativas para el análisis.

Primera etapa. Enfoque reduccionista de la dinámica conversacional (siglo XIX- mediados del siglo XX).

Segunda etapa. Apertura a la perspectiva socio-funcional y contextualizada de la lengua y la actuación comunicativa (década del 50 del siglo XX- década de los 80 del siglo XX).

Tercera etapa. Necesidad de la perspectiva interaccionista y de construcción social en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas (década de los 80 del siglo XX- actualidad).

Enfoque reduccionista de la dinámica conversacional en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (siglo XIX- mediados del siglo XX)

Las lenguas modernas comenzaron a formar parte del currículo escolar en el siglo XIX. Las corrientes epistemológicas predominantes en la época (racionalismo, gramática general, comparativismo) en correspondencia con los cambios socioeconómicos y culturales coadyuvaban el nacimiento de enfoques didácticos que reforzaron el sentido utilitario de la enseñanza de las lenguas extranjeras⁸. En un principio, se adoptó como método de enseñanza el denominado en la actualidad como tradicional o gramática-traducción. Este enfatizaba en el análisis deductivo de las estructuras y las reglas gramaticales para luego realizar ejercicios de traducción. La formación que se ofrecía era esencialmente literaria, basada en las humanidades clásicas⁹. Las funciones de conservación, oficialidad, difusión pública y medio de expresión de ciencia y la cultura habían otorgado al texto escrito un prestigio social inalcanzable para la mayoría de las

⁸ Aquilino Sánchez Pérez, Historia de la enseñanza...

⁹ Verónica Canfux, La Pedagogía Tradicional. En Colectivo de autores Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual (La Habana: Editorial Universitaria, 2009).

actividades orales ordinarias¹⁰. En consecuencia, el interés de la enseñanza se centraba en la lecto-escritura para favorecer el desarrollo de la disciplina mental y el intelecto de los estudiantes, como resultado del estudio del idioma, mientras la audición y la expresión oral recibían poca o nula atención.

La metodología gramatical afianzó la idea de que las lenguas constituyen sistemas perfectos desde el punto de vista de la "lógica". Desde esta perspectiva, los recursos y habilidades conversacionales permanecieron casi ausentes; si bien aparecieron en la época libros de diálogos o Coloquios, que pretendían facilitar una metodología basada en textos "reales", representativos del uso diario y de la comunicación cotidiana¹¹. No obstante, la lengua oral de los "Coloquios" aparece caricaturizada en forma de diálogos de preguntas y respuestas lineales y cerradas, alejados de la autenticidad y la naturalidad de los intercambios conversacionales¹².

En esta tendencia metodológica, el maestro es el centro del proceso de enseñanza, quien juega el rol de transmisor de información y conocimientos, lo cual deja escaso margen para que el alumno elabore y trabaje mentalmente. Dicha posición jerarquizada y absolutista desfavorecía la dinámica interactiva en el contexto del aula, mientras la conversación entre los alumnos era limitada, ya que se consideraba una fuente de perturbación a la disciplina de este rígido sistema escolástico. Los objetivos de enseñanza se desvinculaban de las necesidades e intereses reales del discente y tampoco se consideraba la autonomía de este para decidir los temas y recursos a emplear en su comunicación oral¹³.

En oposición al método gramática-traducción surgen los métodos naturales con la finalidad de superar deficiencias en el aprendizaje y la expresión oral de los alumnos. Entre estos, el más reconocido fue el método directo. Este constituyó una metodología revolucionaria para la época, ya que representó un avance significativo frente a su predecesor, pues considera la necesidad de promover la oralidad para atender los intereses comunicativos de los estudiantes. Los méritos que se le atribuye son: la prevalencia de la lengua oral frente a la lengua literaria escrita, el uso exclusivo de la lengua extranjera en el aula y en los materiales de enseñanza y la ausencia de reglas gramaticales explícitas. El proceso de enseñanza-aprendizaje en el método directo se sustenta en los principios y procedimientos de: instrucción y aprendizaje sistemático de vocabulario y oraciones, desarrollo de habilidades orales y auditivas en una dinámica cuidadosamente graduada y organizada en intercambios de preguntas-respuesta entre profesores y alumnos, aprendizaje inductivo de la gramática, la enseñanza por medio de ilustraciones, objetos o asociaciones de ideas y el énfasis en una pronunciación correcta¹⁴. No obstante, la conversación en este método sigue estando ligada a los diálogos de intercambio sistemático de preguntas y respuestas, solo que a diferencia de los coloquios, los temas se sustraían de situaciones cotidianas y simulaban el lenguaje corriente¹⁵.

¹⁰ Hortensia Calsamiglia Blancafort y Amparo Tusón Valls, "La conversación espontánea..."

¹¹ Aquilino Sánchez Pérez, Historia de la enseñanza...

¹² Marta García García, La competencia conversacional en estudiantes...

¹³ Marta García García, La competencia conversacional en estudiantes...; Yaritza Tardo Fernández, Modelo estratégico intercultural para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en Lenguas Extranjeras en contextos de inmersión sociocultural (Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Oriente, Cuba, 2006).

¹⁴ Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, Approaches and methods...

¹⁵ Aquilino Sánchez Pérez, Historia de la enseñanza del español...

Tanto el método de gramática-traducción como el directo, no preparaban al aprendiz para un uso real de la lengua, a lo cual se integraba una dinámica que no rebasaba la simple realización de preguntas y respuestas con limitaciones didácticas evidentes para la práctica de ejercicios interactivos y de la conversación¹⁶. La autonomía y la creatividad del discente se veían subyugadas a la memorización y repetición de estructuras, ya fueran gramaticales o de vocabulario, poco significativas para ayudarlo a conversar en un contexto social cualquiera.

En tal sentido, subyace una metodología que emplea los diálogos solo como medio para desarrollar el contenido léxico-gramatical, lo que deviene elaboraciones excesivamente manipuladas y triviales, sin matices de autenticidad comunicativa¹⁷. Por ello, ninguno de los dos métodos proyectaba el fomento de habilidades conversacionales y la interacción negociada entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (estudiante-profesor-estudiantes); también desestimaban la espontaneidad y la naturalidad de la lengua oral.

Dada estas condiciones, a mediados de los años 20 del pasado siglo la metodología de la enseñanza de lenguas se vio permeada por fundamentos teóricos de la lingüística estructural, que tuvo en Ferdinand de Saussure, Leonard Bloomfield y Robert Lado¹⁸ como sus principales precursores y que, junto a la aplicación del conductismo psicológico del aprendizaje, ofrecen el sustento teórico para connotar el surgimiento del método audio-oral o audio-lingual (Estados Unidos) y otras variantes (*situacional* en Reino Unido o *estructuro-global* en Francia). En sus inicios, los métodos estructuralistas se consideraron un movimiento didáctico renovador, pues constituyeron el primer intento de dotar al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras de un riguroso basamento científico; de ahí su auge, popularidad e influencia, que llega hasta nuestros días.

El enfoque de la comunicación humana que ofrecía la teoría estructuralista, encauzada en estudiar el sistema formal de las lenguas, describe el mecanismo conversacional como un acto sucesivo y no simultáneo. Ello revela el modelo comunicativo clásico de emisor-código-receptor, en el cual un hablante ideal usa la palabra y solo cuando este concluye, inicia el turno del otro hablante. En dicho modelo, la relación hablante-oyente es lineal; visión alejada de la verdadera esencia de la conversación espontánea, donde los roles de emisor-receptor se dinamizan en un intercambio sistemático de turnos de habla y secuencias que expresan las ideas e intenciones de los interlocutores.¹⁹

Esta perspectiva simplista de la comunicación quedó evidentemente plasmada en la didáctica audio-lingual. El aspecto clave de su metodología es la utilización de la técnica de repetición recursiva con el fin de lograr la formación y consolidación de hábitos lingüísticos, la cual se materializa mediante ejercicios de sustitución de elementos, completamiento y transformación de frases de acuerdo a ciertos estímulos²⁰. Al igual que en los enfoques anteriores, en los métodos estructuralistas el profesor es quien decide los

¹⁶ Yaritzta Tardo Fernández, Modelo estratégico intercultural...

¹⁷ Yaritzta Tardo Fernández, Modelo estratégico intercultural...

¹⁸ Aquilino Sánchez Pérez, Historia de la enseñanza del español...

¹⁹ Gallardo Paúls Beatriz, Lingüística perceptiva y conversación (Valencia: Universitat, Departament de Teoria dels Llenguatges, 1993).

Gallardo Paúls Beatriz, Análisis conversacional y pragmática del receptor (Valencia, Episteme, 1996).

²⁰ Aquilino Sánchez Pérez, Historia de la enseñanza del español...

temas, marca y distribuye los turnos de habla y exige un tipo de producción formal, por lo que escasamente se aprovechan las oportunidades espontáneas para conversar.

Durante la fase de práctica, el docente ofrecía la posibilidad a los pupilos de utilizar la lengua en situaciones menos controladas por él, pero seguía atentamente el desarrollo de la interacción en busca de errores gramaticales y estructurales, que podrían ser la base para las clases posteriores²¹. A partir del criterio conductista de que hablar una lengua extranjera implica la internalización de nuevos hábitos lingüísticos se potencia una práctica intensa y sistemática de estructuras, que eliminara las respuestas inadecuadas y fijara las conductas positivas, pero no se logra la sistematización de habilidades, al estar ausente la base cognoscitiva y la consiguiente participación de la conciencia²².

Se obvia así la práctica conversacional y la interactividad, a lo que se suma la incapacidad de los estudiantes para transferir los conocimientos verbales a situaciones reales de comunicación. Por consiguiente, la conversación sigue sin ocupar un lugar importante entre los objetivos de esta etapa, pues el interés se focaliza más en la forma de la lengua que en el uso de la misma. Las actividades orales promovidas en las clases ponderaban el trabajo por parejas para la realización de diálogos y ejercicios individuales de monólogos sostenidos sobre un tema específico, aunque no se lograba establecer una interacción negociada entre los estudiantes, que les permitiera actuar como mediadores y promotores del proceso de construcción de significados que se produce durante la conversación.

Si bien los métodos estructuralistas defienden la idea de la lengua oral frente a la escrita, la realidad dista de este propósito, pues se continúa apostando por “conversaciones” reducidas a diálogos descontextualizados, simplistas e irreales, donde priman la artificialidad de los temas, de las situaciones comunicativas y los contextos en los que ocurren. Por ende, no se ofrecen suficientes posibilidades al alumno para ampliar y potenciar el uso de la lengua en contextos de interacción social, mediante actividades orales e interactivas que trascendieran las estructuras lingüísticas preestablecidas.

En resumen, este amplio periodo se caracteriza por una visión reduccionista del proceso de enseñanza-aprendizaje de la interacción y de la dinámica conversacional, limitada a la deducción y ejercitación mecanicista de reglas y vocabulario que reforzaban los hábitos lingüísticos. Resulta evidente que la conversación está presente de forma implícita o explícita, pero siempre subordinada a los conocimientos formales. Los procedimientos utilizados no rebasaron la reproducción y memorización de textos y diálogos artificiales y manipulados, por lo que no se preparaba al aprendiz para actuar en situaciones reales de comunicación. Todos estos elementos configuraban una didáctica unidireccional, dominada por un discurso pedagógico específico, en el cual el profesor se atribuía el protagonismo del proceso mientras el alumno asumía un rol pasivo y receptivo.

Apertura a la perspectiva socio-funcional y contextualizada de la lengua y la actuación comunicativa (mediados del siglo XX- 2019)

Las limitaciones didácticas de los métodos estructuralistas encontraron una fuerte crítica en estudios posteriores, realizados desde diferentes disciplinas científicas. El

²¹ Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers. *Approaches and methods...*

²² Rosa Antich de León; Daniela Candarias Cruz y Emma López Segrera, *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras* (La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1987).

surgimiento de la Gramática Generativa Transformacional (GGT) de Noam Chomsky, en la década de los años 50 del pasado siglo, constituyó un punto de inflexión para provocar el declive de estos modelos de enseñanza-aprendizaje²³. El mayor aporte de la lingüística generativa estuvo en replantear la distinción estructuralista lengua/habla como una distinción entre *competencia* y *actuación*. La competencia se refiere al dominio de las reglas gramaticales que rigen el idioma; la actuación alude al comportamiento humano que revela el dominio de dichas reglas.²⁴

El constructo competencia lingüística será redimensionado posteriormente por Dell Hymes a inicios de la década del 70 desde una perspectiva etnográfica y sociolingüística. Este autor acuña el concepto competencia comunicativa²⁵ que representa, tanto el conocimiento subyacente general del sistema como la habilidad para el uso de la lengua que posee el hablante oyente. Puede definirse como los conocimientos, habilidades y actitudes que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Una vez que Hymes propusiera el concepto de competencia comunicativa, comenzaron a desarrollarse de forma vertiginosa los estudios de Adquisición de Segundas lenguas (ASL), los cuales orientaron sus objetivos a comprender de forma holística como se utiliza y se aprende una lengua extranjera. Entre las líneas de investigación, ganaron una mayor preponderancia los estudios centrados en la competencia sociolingüística y las convenciones sociales relacionadas con las normas culturales y pragmáticas de la lengua extranjera, mientras unos pocos autores prestaron atención al desarrollo de habilidades más dinámicas o conversacionales²⁶.

En estos años, de forma casi simultánea, se realizan investigaciones que analizan datos dialogados y que van más allá del acto de habla aislado, objeto de estudio de los lingüistas de la época. En Estados Unidos se destaca el trabajo de los autores “etnometodólogos”, quienes desarrollan los primeros estudios de lo que se conoce como “Análisis Conversacional” (AC). Lo que caracteriza a esta tendencia es su formación sociológica, que lleva a sus autores a estudiar el lenguaje como vehículo fundamental de la interacción social cotidiana y vuelve los ojos hacia los problemas de la cotidianidad o micro-sociología²⁷. El Análisis Conversacional se fue integrando paulatinamente a estudios más “lingüísticos”, lo cual propició su progresiva, pero tardía introducción en estudios de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. En principio, ambas disciplinas fueron influenciadas por las aportaciones procedentes del campo de la filosofía del lenguaje, con John Austin y John Searle como máximos exponentes, las obras de lingüistas funcionales británicos como M.A.K. Halliday, sociolingüistas norteamericanos como el propio Dell Hymes, John Gumperz o William Labov, además de intervenir referentes de la pedagogía constructivista y otros factores socioculturales de la época²⁸. Estas corrientes teóricas muestran su interés por el lenguaje y su función en las relaciones humanas y por el pleno desarrollo de los individuos y de sus necesidades culturales, lingüísticas y sociales.

²³ Rosa Antich de León; Daniela Candarias Cruz y Emma López Segrera, Metodología de la enseñanza...

²⁴ Yaritza Tardo Fernández, Modelo estratégico intercultural...

²⁵ Dell Hymes, On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics (Harmondsworth: Penguin, 1972), 269-285.

²⁶ Simona Pekarek Doehler, “On the nature and the development of...”

²⁷ Beatriz Gallardo Paúls, Análisis conversacional y...

²⁸ Susana Pastor Cesteros, Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas (Alicante: Universidad de Alicante, 2004).

De ahí, comenzó a plantearse la necesidad de desarrollar programas de estudios que reflejaran los objetivos, actividades y contenidos para alcanzar la tan deseada competencia comunicativa. A partir de este presupuesto, se fueron esbozando diversos modelos didácticos²⁹, cuya división en sub-competencias permitieron a docentes, programadores y diseñadores de materiales didácticos describir y relacionar sus diferentes dimensiones y elementos.

De esta forma, basados en el enorme potencial funcional y cognoscitivo de la noción competencia comunicativa, comenzó a gestarse el llamado enfoque comunicativo como una alternativa a las limitaciones didácticas de los métodos anteriores. El principio de dicho enfoque se expresa a partir de su visión de aprender la lengua como medio de comunicación; por ende, la atención del aprendiz es llevada al significado y a la adecuación contextual (expresarse, interactuar y negociar) y no solo a la forma, es decir, a las estructuras lingüísticas usadas para la comunicación.

En consecuencia, se prevé la necesidad de una nueva tipología de actividades para la práctica y la producción que se caracterizaran por su variedad y por implicar un uso significativo de la lengua, con vacíos de información que implicaban una necesidad de comunicación entre los interlocutores³⁰. Al menos en teoría, se promueve la interacción para un desarrollo de las potencialidades de los hablantes para comprender y producir la lengua de forma creativa. Aparecen las actividades en parejas, los juegos, las simulaciones y el trabajo con materiales auténticos, se negocia el significado y se van descubriendo progresivamente los usos y funcionamiento de la lengua para un desarrollo de las potencialidades comunicativas de los hablantes³¹.

No obstante, resulta contradictorio que el enfoque comunicativo revolucionara la teoría y la metodología de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras y conservara, al mismo tiempo, los procedimientos tradicionales de los métodos situacional y audioral; aunque fueron reinterpretados a la luz de las nuevas propuestas psicolingüísticas, sociolingüísticas y pedagógicas de la época³².

Cada unidad temática poseía un objetivo funcional presentado a partir de diálogos, textos escritos o audiovisuales y explicaciones metalingüísticas de ciertas estructuras gramaticales, funcionales o de vocabulario. El contenido debía sistematizarse mediante una práctica controlada por el profesor, que van desde ejercicios de respuesta cerrada a una más abierta. La contextualización de los ítems funcionales en situaciones más “libres” permitían actividades enfocada en los juegos de roles y en la improvisación.

²⁹ Michael Canale y Merrill Swain, “Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing”, *Applied Linguistics*, num 1 (1980): 1-47; Michael Canale, “From communicative competence to communicative language pedagogy”. En *Language and communication* (eds.) Jack C. Richards y R. W. Schmidt (Londres: Longman, 1983), 2-25; Jan Ate Van Ek, *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe* (Oxford: Pergamon Press, 1984); Lyle Bachman, *Fundamental Considerations in Language Testing* (Oxford: Oxford University Press, 1990) y Marianne Celce-Murcia, Zoltán Dörnyei y Sarah Turrell, “Communicative competence. A pedagogically motivated model with content specifications”, *Issues in Applied Linguistics*, num 6, (1995): 5-35.

³⁰ Susana Pastor Cesteros, *Aprendizaje de segundas...*

³¹ Yaritza Tardo Fernández, *Modelo estratégico intercultural ...*

³² Jack C. Richards, *Communicative language teaching today* (Cambridge: Cambridge University Press, 2006).

Este esquema de secuenciación didáctica, también identificados en la literatura como procedimientos PPP (presentación, práctica y producción), que asume la mayoría de los programas “comunicativos” implementadas en los años 70 pero vigentes todavía, deja entredicho la “libertad” de los estudiantes para producir de forma creativa conversaciones reales y dinámicas, alejadas de los patrones funcionales impuestos por el docente o por el libro de texto. También es cuestionable en este modelo de enseñanza el desarrollo de la autonomía cognoscitiva de los discentes para seleccionar y decidir los temas, las estrategias y recursos lingüísticos-funcionales más adecuados para emplear en su comunicación oral.

Los defensores de los procedimientos PPP explican su sencillez y lógica organizacional para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje; los detractores argumentan que este modelo no refleja la naturaleza dialéctica, holística y compleja de la adquisición/aprendizaje de las lenguas extranjeras³³. Se ha demostrado mediante estudios de ASL que el aprendizaje de idiomas se realiza mediante la interacción significativa y no de la práctica contralada³⁴; por lo cual aspectos como la fluidez, la anticipación, la capacidad de reaccionar y ajustar lo que se dice a lo que el contexto demanda y, en particular, la espontaneidad para mantener viva una conversación se supeditan a la sistematización de habilidades interactivas y conversacionales.

Necesidad de la perspectiva interaccionista y de construcción social en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas

El enfoque comunicativo ha tenido diferentes variantes metodológicas que, aun con orientaciones diversas, revitalizan y actualizan sus fundamentos epistemológicos y evolucionan hacia nuevos planteamientos didácticos. Entre estas variantes destacan el *método nocional-funcional*³⁵, el *enfoque por tareas*³⁶ y el *enfoque por competencias orientado a la acción*³⁷. El método nocional-funcional constituyó la base del enfoque comunicativo actual. Surge a mediados de los 70 y su interés se centra en los usos orales por encima de los conceptos estructurales, para así superar el límite oracional y trabajar la lengua a un nivel discursivo. En esencia, se otorga un mayor protagonismo a la comprensión y la expresión de los diversos tipos de textos y de sus características definitorias (coherencia y cohesión textuales). Así, los estudiantes saben qué decir en

³³ Jack C. Richards, *Communicative language teaching today* (Cambridge: Cambridge University Press, 2006); Raquel Criado, “A critical review of the presentation-practice-production model (PPP) in foreign language teaching”. R. Monroy (ed.), en *Homenaje a Francisco Gutiérrez Diez* (Murcia: Edit.um, 2013), 97-115.

³⁴ Simona Pekarek Doehler, “On the nature and the development of...”

³⁵ Susana Pastor Cesteros, *Aprendizaje de segundas lenguas...*

³⁶ David Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom* (Cambridge: Cambridge University Press, 1989); Christopher Candlin, “Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas. Comunicación, lenguaje y educación, Vol: 7-8 (1990): 33-53; Michael Long, *The design of classroom second language acquisition. Toward task-based language teaching*. En *Modelling and assessing second language acquisition* (eds.) K. Hyltenstam y M. Pienemann (London: Multilingual Matters, 1985).

³⁷ Consejo de Europa, *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA. 2002; Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. 2018. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (Consultado el 7 de febrero de 2019).

diferentes situaciones, reconocen muestras lingüísticas iguales o parecidas a las practicadas, producen clichés combinables para discursos orales tipificados, comprenden la información recibida y describen las formas lingüísticas en relación a sus usos comunicativos³⁸.

Los ejercicios para la práctica oral del método nocional-funcional se materializan en intercambios comunicativos de alta frecuencia (encuentros, saludos-despedidas, etc.) que generan contenidos estructurales y funcionales sometidos a situaciones comunicativas muy normalizadas. La praxis conversacional queda sometida a diálogos restrictivos, tanto de la acción del hablante y como de la reacción del oyente. De esta manera, “la novedosa concepción de la lengua propuesta por Halliday se encontraba, ya a finales de los años 80, atrapada dentro de unos moldes didácticos que no se diferenciaban mucho de los métodos estructurales a los que había sustituido”³⁹.

A partir de la década de los 80 nace el enfoque por tareas considerado una actualización del enfoque comunicativo clásico que, a diferencia de otras propuestas que trabajan la enseñanza *para* la comunicación, en este se enseña *mediante* la comunicación. Por ello, se incluye en los llamados métodos procesuales, en los cuales el aprendizaje parte de la negociación y de la toma de decisiones de los propios estudiantes. Los contenidos son utilizados a medida que van siendo necesarios para la realización de actividades comunicativas y son reciclados permanentemente. Las unidades didácticas se organizan sobre centros de interés y actividades comunicativas que reproducen los usos de la lengua. De este modo, se abandona la secuenciación de unidades didácticas de carácter acumulativo para sustituirla por una visión holística del proceso de enseñanza-aprendizaje⁴⁰.

La utilización de tareas comunicativas en el aula permiten el uso de la lengua con fines lo más cercano posible a la comunicación real, con el objetivo de estimular el aprendizaje y resolver una situación problémica en un contexto concreto. La dinámica del proceso se desplaza hacia la ejecución de tareas para crear interacción y luego crear conciencia sobre el idioma⁴¹. Se incluyen las tareas de aprendizaje, adecuadas para sistematizar aspectos formales de la lengua, las tareas significativas y las comunicativas. Sin embargo, queda pendiente la concepción de tareas que vayan mas allá de las habituales actividades interactivas transaccionales, de simulación y de juego de roles para la práctica oral y propicien la realización de otras actividades más cercanas a la conversación espontánea como una charla entre amigos o el comentario de dos desconocidos sobre el clima. El resultado de la implementación de este enfoque es la sistematización de las habilidades interactivas orales de los aprendices, pero desde un enfoque formativo que aún no favorece el desarrollo y la práctica de habilidades conversacionales.

Desde los años 90 del siglo XX hasta las primeras décadas del siglo XXI se han venido desarrollando nuevas líneas de investigación y tendencias didácticas que continúan en los momentos actuales. Estas reflejan las contradicciones propias de una sociedad compleja y cambiante, donde la migración, la globalización y la interconexión influyen y afectan las relaciones interpersonales de los seres humanos. Se incorporan,

³⁸ Yaritza Tardo Fernández, Modelo estratégico intercultural...

³⁹ Marta García García, La competencia conversacional en estudiantes... 271-272.

⁴⁰ Susana Pastor Cesteros, Aprendizaje de segundas lenguas...

⁴¹ Jack C. Richards, Communicative language teaching...

desde la teoría y la práctica de las LE, procedimientos para potenciar la interacción a través del aprendizaje cooperativo y otras metodologías activas y se revaloriza el aspecto cultural a partir del desarrollo de una didáctica intercultural, la cual enfatiza en el tratamiento a elementos como el contexto, la intencionalidad, la negociación del significado, la cortesía y otros aspectos que inciden en la comunicación intercultural.

Surge a inicios del siglo XXI el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) por iniciativa del Consejo de Europa, para promover la comunicación intercultural entre las diferentes lenguas y culturas europeas y para facilitar la movilidad de los alumnos entre distintos sistemas educativos. En este se propone el enfoque por competencias centrado en la acción, en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como *agentes sociales*, o sea, miembros de una comunidad que tiene tareas (no solo de tipo lingüístico) para realizar en una serie de determinadas circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto, mientras se utilizan estratégicamente todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos disponibles⁴².

El enfoque del MCER considera los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social mediante una serie de competencias, tanto generales como comunicativas, que le posibilitan actuar, socializar y enriquecer su conocimiento individual y colectivo. Se promueve el conocimiento y la comprensión de las similitudes y diferencias distintivas de las culturas en interacción hasta llegar a una toma de consciencia intercultural, que incluye, la conciencia de la diversidad regional y social de la lengua materna y la segunda lengua⁴³. Por consiguiente, se potencia la interacción del alumno con los otros hablantes, mediante la realización de tareas significativas, motivadoras y que generen estímulos para el uso de la lengua.

En su versión del 2018, el documento profundiza en la dimensión social del aprendizaje y, en consecuencia, se abandona la terminología de “cuatro habilidades” para reconocer, en todo su potencial, los conceptos de actividades de lengua (recepción, producción, interacción y mediación), efectivo para cualquier código, sea oral o escrito. La interacción introduce un nuevo elemento: la co-construcción del significado, como proceso que ejerce de motor y eje transversal de las competencias comunicativas específicas. La mediación se sitúa como habilidad clave, ya que acentúa el vínculo constante entre las dimensiones social e individual en el uso del lenguaje y su aprendizaje. El propósito de aprender una lengua extranjera con el perfil del hablante intercultural es saber interactuar en cualesquiera sean los escenarios y contextos. Entonces urge la sistematización de contenidos que ayuden al alumno a comprender cómo iniciar y terminar una interacción y cómo gestionar la construcción de turnos de habla, teniendo en cuenta las fórmulas rituales específicas de la conversación de la LE. En tal sentido, el desarrollo de la competencia conversacional incide en la calidad de las intervenciones de los usuarios en la conversación espontánea y las relaciones interculturales dentro y fuera del contexto del aula. Sin embargo, el MCER no reconoce la competencia conversacional como una competencia en sí, sino como parte o rasgos de otras competencias⁴⁴. La mayoría de sus

⁴² Consejo de Europa, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas...

⁴³ Consejo de Europa, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas...

⁴⁴ Cestero Mancera Ana María, “La competencia conversacional: investigación... http://www.linred.es/numero14_monografico.html (Consultado el 10 de octubre de 2017); Ana María Cestero Mancera, “La enseñanza de la conversación...”

elementos (en términos de capacidades y estrategias) se distribuyen de manera dispersa y desarticulada entre los descriptores que referencian las actividades de la lengua y las habilidades a formar en el alumno, lo cual dificulta un tratamiento holístico e integrador a sus componentes⁴⁵.

En los momentos actuales, todavía se presencia una enseñanza basada en el desarrollo de las cuatro habilidades tradicionales (comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita) las cuales representan un modelo de competencia comunicativa unidireccional y reduccionista. Se coincide con la investigadora Simona Pekarek⁴⁶ cuando declara que los trabajos relacionados con la competencia comunicativa y el desarrollo de habilidades atienden la lengua oral, pero sistematizada desde una perspectiva monologada e individualista y enfocada en las formas lingüísticas y en los procesos cognitivos involucrados en el aprendizaje; configuración opuesta a la dinámica comunicativa contextualizada y a la organización de la práctica social discursiva.

Si la finalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje es alcanzar la competencia comunicativa y el desarrollo de las actividades propuestas por el Marco Común Europeo, deben revisarse y cuestionarse los programas de estudio, los materiales utilizados para apoyar el aprendizaje y los procedimientos que orientan la enseñanza y la interacción comunicativa entre los actores de dicho proceso: profesor y alumno. Asimismo, la insuficiente sistematización de las actividades interactivas, reducidas comúnmente a la simulación y la dramatización de diálogos transaccionales, limitan el desempeño del aprendiz de lenguas a contextos de actuación muy controlados por el profesor. Ello se corresponde con unos formatos de tareas, como la entrevista, la compra-venta o el debate que, si bien son géneros orales e interactivos, no permiten libertad ni en la asignación de turnos de habla ni en la elección del tema, características clave para hablar de discurso conversacional⁴⁷.

A efectos didácticos, los contenidos conversacionales son todavía manejados de forma insuficiente en la dinámica de la clase mediante un enfoque comunicativo. Es por ello que las investigaciones que defienden la necesidad de una didáctica específica de la competencia conversacional ha ido ganado terreno, al demostrar mediante la observación, recogida y análisis de datos cuáles limitaciones presentan recurrentemente los estudiantes en su desempeño comunicativo en los contextos de aprendizaje formal⁴⁸.

Dada la heterogeneidad y variabilidad de los cursos de lenguas extranjeras, se precisa orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia el manejo adecuado de los recursos y estrategias conversacionales para intercambios comunicativos más eficientes en el medio sociocultural de la lengua objeto de aprendizaje. Por consiguiente, las acciones promovidas en las clases deben estimular un proceso activo de comprensión, construcción y negociación por parte de los estudiantes de sus propios patrones orales e

⁴⁵ Ana María Cestero Mancera, “La enseñanza de la conversación”, en Manual del profesor de ELE eds. Ana María Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de publicaciones, 2017), 1013-1049.

⁴⁶ Simona Pekarek Doehler, “On the nature and the development of...”

⁴⁷ Marta García García, “La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE”. LinRed, Lingüística en la Red, Monográfico num XIV. 2016. http://www.linred.es/numero14_monografico.html (Consultado el 2 de octubre de 2017).

⁴⁸ Ana María Cestero Mancera, “La enseñanza de la conversación en ELE... y Simona Pekarek Doehler, “On the nature and the development of...”

interactivos para un mejor desempeño comunicativo en el contexto. Mediante los análisis realizados, se infiere que el desarrollo de la competencia conversacional continúa siendo una asignatura pendiente para la didáctica de las lenguas extranjeras; pues, hasta la fecha, la conversación se ha visto reducida a un tipo de actividad para la práctica de aspectos gramaticales, la adquisición de nuevo léxico o la discusión de un tema sociocultural; por lo que no recibe una identidad propia, con un fin en sí misma⁴⁹.

En todo caso, la conversación se entiende como fuente de retroalimentación para hacer al aprendiz consciente de las carencias en su conocimiento de la lengua meta, hecho que repercute en la gestión y manejo de los temas y turnos de habla y en el establecimiento de relaciones simétricas entre los participantes, pues el hablante experto (profesor u otro hablante nativo) generalmente controla el curso de la interacción⁵⁰. En tal sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las LE precisa promover situaciones comunicativas que respondan a las necesidades reales de los aprendices para conversar, tanto dentro como fuera del aula; a partir de la utilización de un lenguaje auténtico y más cercano al discurso conversacional.

En síntesis, el enfoque comunicativo, en todas sus variantes, muestra un avance incuestionable en sus posiciones epistemológicas y metodológicas, en tanto transforma la concepción de la clase de lenguas extranjeras desde un espacio de enseñanza y transmisión de conocimientos hacia un grupo de aprendizaje, cuyos miembros interactúan en un entorno y tiempo común. Esta evolución ha permitido orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje del discurso oral desde un punto de vista excesivamente gramatical, descontextualizado y descriptivo hacia una dinámica interactiva, creativa y contextualizada de los fenómenos comunicativos orales, pero que todavía necesita profundizar, a un mayor nivel de sistematización e integración didáctica, en el tratamiento explícito, intencionado, holístico y sistemático a la competencia conversacional para el logro de intercambios comunicativos más pertinentes y relaciones interculturales más eficientes en el contexto sociocultural donde se aprende el idioma.

Conclusiones

El análisis histórico-tendencial realizado permite comprobar que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la conversación en LE ha revelado el siguiente comportamiento tendencial:

- Desde enfoques, métodos y posicionamientos teóricos reduccionistas de la lengua y la comunicación, que ponderaron la enseñanza y aprendizaje de estructuras mediante patrones repetitivos y mecanicistas y desconocieron la contextualización de las situaciones comunicativas, hacia la reconfiguración de un proceso favorecedor de situaciones de interacción y negociación de significado, pero que aún muestra una interpretación limitada de la competencia conversacional y la necesidad de su sistematización didáctica en las clases.

- Desde una dinámica rígida con escaso tratamiento didáctico a la interacción hacia una dinámica que promueve la construcción de significados en la comunicación oral, pero que aún necesita profundizar en la co-construcción del

⁴⁹ Ana María Cestero Mancera, "La enseñanza de la conversación en ELE..."

⁵⁰ Leo Van Lier, "Constraints and resources in classroom talk: issues for equality and symmetry". Christopher Candlin y Neil Mercer (eds.). *English Language Teaching in its Social Context* (New York: Routledge, 2001).

- significado como condición indispensable para promover la práctica conversacional en los enfoques y métodos para la enseñanza y el aprendizaje.

Si bien se han realizado aportes importantes para la didáctica y la metodología de las LE, se revela una necesidad de investigaciones que profundicen en nuevas propuestas para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia conversacional, que integren procedimientos metodológicos específicos para el desarrollo de los elementos, mecanismos, habilidades y estrategias que conforman la estructura interactiva conversacional de la lengua extranjera; aspecto que requiere una especial atención dentro del proceso formativo del estudiante de LE.

Referencias bibliográficas

Antich de León, Rosa; Daniela Candarias Cruz y Emma López Segrera. Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1987.

Bachman, Lyle. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press. 1990.

Calsamiglia Blancafort, Hortensia y Amparo Tusón Valls. "La conversación espontánea", en Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. 3ra edición. Barcelona: Ariel. 2002.

Canale Michael y Merrill Swain. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". Applied Linguistics, num 1 (1980): 1-47.

Canale Michael. "From communicative competence to communicative language pedagogy". En Language and communication editado por Jack C. Richards y R. W. Schmidt. Londres: Longman. 1983.

Candlin Christopher. "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas". Comunicación, lenguaje y educación, Vol. 7-8 (1990): 33-53.

Canfux, Verónica. La Pedagogía Tradicional. En Colectivo de autores Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual. La Habana: Editorial Universitaria. 2009.

Cantero Serena, José Francisco. Complejidad y competencia comunicativa (conferencia). En Congreso Internacional Complejidad-2008. La Habana. Cuba. 2008.

Celce-Murcia, Marianne; Zoltán Dörnyei y Sarah Turrell, "Communicative competence. A pedagogically motivated model with content specifications". Issues in Applied Linguistics, num 6 (1995): 5-35.

Cenoz Iragui, Jasone. "El concepto de competencia comunicativa". En Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua /lengua extranjera editado por Javier Sánchez Lobato e Isabel Santos Gallardo. Madrid: SGEL. 2004.

çCestero Mancera, Ana María. "La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro". Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, num 1 (2012): 31-62, <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile> (Consultado el 10 de octubre de 2017).

Cestero Mancera, Ana María. “La competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE”. LinRed, Lingüística en la Red, Monográfico num XIV. 2016. http://www.linred.es/numero14_monografico.html (Consultado el 10 de octubre de 2017)

Cestero Mancera, Ana María. “La enseñanza de la conversación”, en Manual del profesor de ELE editado por Ana María Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de publicaciones. 2017.

Consejo de Europa, Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones y Grupo ANAYA. 2002.

Corsetti Cristiane, Ruzicki. Conversational competence in English as a Second language: a study of pragmatic markers. (Tesis Doctorado) Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras. Porto Alegre. <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7072/1/000466239-Texto%2bCompleto-0.pdf.tesis>

Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. 2018. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989> (Consultado el 15 de enero de 2019)

Criado, Raquel. A critical review of the presentation-practice-production model (PPP) in foreign language teaching. R. Monroy (ed.), en Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez. Murcia: Edit.um. 2013. 97-115.

Gallardo Paúls, Beatriz. Lingüística perceptiva y conversación. Valencia: Universitat, Departament de Teoria dels Llenguatges. 1993.

Gallardo Paúls, Beatriz. Análisis conversacional y pragmática del receptor. Valenci: Episteme. 1996.

García Castro, Elena. “El intercambio de turnos de habla en la conversación española y su enseñanza en la clase de español como lengua extranjera”. En LinRed, Lingüística en la Red, Monográfico num XIV. 2016. http://www.linred.es/numero14_monografico.html (Consultado el 2 de octubre de 2017)

García García, Marta. “La conversación en clase: una propuesta de enseñanza del discurso conversacional para el aula de E/LE”. Glosas didácticas, Revista Electrónica Internacional, num 12 (2004): 105-112. <http://www.um.es/glosasdidacticas/docs/GD12/07garcia.pdf> (Consultado el 2 de octubre de 2017)

García García, Marta. La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica. Tesis de Doctorado en Filología. Alcalá de Henares. 2009.

García García, Marta. “La alternancia de turnos y la organización temática en la conversación entre estudiantes alemanes de ELE”, LinRed, Lingüística en la Red, Monográfico XIV, 2016. http://www.linred.es/numero14_monografico.html (Consultado el 2 de octubre de 2017)

Hernández Bravo, Beatriz. Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia conversacional en el aula de ELE. Tesis doctoral, Universidad de La Laguna. La Laguna. 2017.

Hymes, Dell. On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin. 1972. 269-285.

Long, Michael. The design of classroom second language acquisition. Toward task-based language teaching, en Modelling and assessing second language acquisition editado por K. Hyltenstam, K. y M. Pienemann. London: Multilingual Matters. 1985.

López de Lerma Díez, Ana María. “Una propuesta didáctica para la enseñanza de la conversación en el aula de ELE”, LinRed, Lingüística en la Red, Monográfico num XIV. 2016. http://www.linred.es/numero14_monografico.html (Consultado el 2 de octubre de 2017)

Martín Sánchez, Miguel. “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”. Tejuelo, num 5 (2009): 54-70.

Meneses Alejandra. “La conversación como interacción social”. Onomazein num 7 (2002): 435-447. <http://www.redalyc.org/pdf/1345/134518098021.pdf> (Consultado el 17 de noviembre de 2017)

Nunan, David. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

Pastor Cesteros, Susana. Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas. Alicante: Universidad de Alicante. 2004.

Pekarek Doehler, Simona. “On the nature and the development of L2 interactional competence. State of art and implications for praxis”, en Teaching and Testing L2 interactional competence: Bridging theory and practice, editado por Rafael Salaberry y Silvia Kunitz. New York: Routledge. 2019. 25-59.

Richards, Jack C. y Theodore S. Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge University Press. 1999.

Richards, Jack C. Communicative language teaching today. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

Rivero Cruz, Lizandra y Yaritza Tardo Fernández. “Aproximación didáctica al desarrollo de la competencia conversacional en los cursos de español como lengua extranjera”. Revista Caribeña de Investigación Educativa (RECIE), Vol: 3 num 1 (2019): 49-61. <https://doi.org/10.32541/recie.2019.v3i1> (Consultado el 26 de junio de 2019)

La competencia conversacional en las lenguas extranjeras. Tendencias en los enfoques y métodos para la enseñanza pág. 308

Sánchez Pérez, Aquilino. Historia de la enseñanza del español como Lengua Extranjera. Madrid: SGEL. 1992.

Tardo Fernández, Yaritza. Modelo estratégico intercultural para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral en Lenguas Extranjeras en contextos de inmersión sociocultural. (Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas) Universidad de Oriente, Santiago de Cuba. Cuba. 2006.

Tardo Fernández, Yaritza; María Victoria Socorro Castillo y Pura Rey Rivas. “Didáctica de la conversación en el aula de español como lengua extranjera en la Educación Superior. La conversación en Español como Lengua Extranjera”. Didascalía: Didáctica y Educación, num 7 (2017): 1-14.

Van Ek Jan Ate. Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe. Pergamon Press. Oxford. 1984.

Van Lier, Leo. “Constraints and resources in classroom talk: issues for equality and symmetry”, en English Language Teaching in its Social Context, editado por Candlin Christophery Neil Mercer. New York: Routledge. 2001.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.