

Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación. Primeros resultados

Inserte aquí un subtítulo

Javier Pérez Ruiz

Wenzao Ursuline College of Languages (Taiwán).

javiertaiwan@yahoo.es

Pérez Ruiz, J. (2011). Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación. Primeros resultados: Inserte aquí un subtítulo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2011) 10.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es doble. En primer lugar, describe los resultados preliminares de los errores lingüísticos y la especificidad sociolingüística hallada en un corpus oral formado por 20 conversaciones diádicas cara a cara en español. Cuarenta estudiantes universitarios de español como lengua extranjera (ELE) de cuarto curso, procedentes de cuatro universidades taiwanesas, entablaron 5 minutos de conversación que fueron grabadas en audio y transcritas. Los resultados preliminares muestran que la competencia comunicativa de los estudiantes presenta errores lingüísticos significativos y relevantes dificultades durante la interacción oral. Estos últimos, debidos a la falta de conocimiento de los turnos de habla, interrupciones y turnos de apoyo.

El segundo objetivo de esta investigación es sugerir las bases de una aproximación metodológica para la clase de conversación en ELE. De manera resumida, la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua meta debería proceder de un doble acercamiento didáctico que combine la enseñanza explícita de la competencia lingüística, y enfatice la interacción oral por medio de un enfoque directo de la conversación.

Palabras clave: Análisis de la conversación, competencia lingüística, competencia comunicativa, enseñanza de la conversación.

ABSTRACT

The aims of this paper are two-fold. Firstly, to describe the preliminary results of linguistic errors and sociolinguistic specificity found in an oral corpus composed by 20 dyadic face-to-face Spanish conversations. Forty fourth-year undergraduate Spanish Foreign Language (SFL) students from four Taiwanese universities participated in 5-minuts of conversation. The conversations were audio taped and transcribed. The preliminary results show that the communicative competence of fourth year students is influenced by significant linguistic errors and relevant difficulties in the oral interaction due to their lack of knowledge in the areas of turn talking, interruptions and listener responses.

The second objective of this research is to suggest the basis for a methodological approach to the development of conversation skills. In sum, the acquisition of communicative competence in the target language should result from a dual methodological approach that combines explicit teaching of linguistics competence in context with an emphasis in oral interaction through direct approach.

Keywords: Conversation Analysis, linguistics competence, communicative competence, teaching conversation.

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se realizará un análisis de conversaciones diádicas entabladas por estudiantes taiwaneses de español como lengua extranjera (ELE). Se describirá la competencia transicional o interlengua (IL) de los estudiantes cuando alcanzan su cuarto año de universidad, se explorará la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes en una muestra representativa de 20 conversaciones. Este análisis, espera sentar las bases empíricas sobre las que, en la parte final del artículo, podremos esbozar algunas pinceladas sobre las líneas metodológicas que podríamos seguir en clase de conversación de ELE.

La lingüística, como otras áreas del saber, ha recibido diferentes perspectivas investigadoras, muchas de las cuales han aparecido como contrapuestas e incompatibles. En la década de los sesenta ocurrió el giro pragmático que determinó el abandono de una concepción lingüística para dar paso a una concepción sociolingüística. Se dejó de hablar de competencia lingüística para comenzar a hablar de competencia comunicativa, que aunque es cierto, que en los presupuestos de la nueva concepción aquella estaba incluida en esta nueva competencia, en la práctica y en la investigación se percibía que los presupuestos lingüísticos quedaban relegados al nuevo concepto sociolingüístico y pragmático. Hoy, muchos años después de aquel giro, seguimos sin haber logrado un método eficaz para enseñar español a los estudiantes extranjeros. Por esta razón este artículo partirá de la tesis que debemos reconsiderar lo que estaba en los orígenes de la nueva concepción sociolingüística, a saber: la competencia comunicativa, sí, pero también y de manera explícita, la competencia lingüística.

Realizaremos un acercamiento original a un corpus oral, en el que se analizará la competencia lingüística, tomando la metodología sugerida por el Análisis de Errores, a la vez que exploraremos la competencia comunicativa, a través de la metodología del Análisis de la Conversación (AC). Basados en este doble marco teórico y metodológico ofreceremos, con evidencia empírica, nuevas bases para la clase de conversación.

1.1. ANÁLISIS DE ERRORES

La interlengua es el sistema lingüístico del hablante no nativo en una determinada etapa del proceso de aprendizaje (Baralo, 2004). Este sistema consta de elementos de la lengua materna (LM), otros de la lengua meta (L2) y también elementos idiosincrásicos. Cuando el sujeto de L2 está en el proceso de aprendizaje inevitablemente realizará dos tipos de producciones: unas que se ajustan a la norma de la lengua meta y otras producciones que pueden ser consideradas como desviaciones de la norma. A estas desviaciones de la norma de la L2 es lo que llamaremos errores.

Los errores del hablante no nativo forman parte de su interlengua, y son inevitables y necesarios. El método del análisis de errores podemos definirlo como un procedimiento científico orientado a determinar la incidencia, la naturaleza, las causas y las consecuencias de una actuación lingüística y cultural que se aleja del modelo del hablante nativo adulto (Santos, 2004). El análisis sistemático de los errores es, por tanto, una valiosa e imprescindible ayuda para profundizar en nuestro conocimiento del proceso de aprendizaje y los procesos psicológicos subyacentes. Nos proporcionan información sobre el nivel de competencia comunicativa del sujeto que aprende y nos orienta sobre cómo adecuar nuestras propuestas didácticas a las estrategias usadas por el aprendiente.

El estudio y consideración de los errores en la producción lingüística de un hablante no nativo ha variado históricamente en las últimas cuatro décadas. El primer intento de explicar los errores fue el análisis contrastivo (ACO), que dominó los estudios lingüísticos hasta finales de los años sesenta (1957-1967). El ACO es una teoría psicolingüística cuya base teórica es el conductismo en psicología y el estructuralismo en lingüística (Gutiérrez, 2005). El proceso de aprendizaje es entendido como la formación de hábitos lingüísticos, basados en la analogía. La LM se adquirió por repetición e imitación adquiriéndose una serie de hábitos. Ahora, en la L2, de manera similar el aprendiente debe de crear nuevos hábitos, si los nuevos hábitos nuevos son similares a los de su L1, debido a la existencia de una cercanía interlingüística, se favorecerá el aprendizaje, pero si son diversos los hábitos se producirá una interferencia de la L1 (Fernández, 1995). Los errores podían ser pronosticados identificando las diferencias entre la LM y la L2. Estructuras iguales en la L1 y L2 no darán problemas porque habrá una transferencia positiva o facilitación. Si las estructuras son diferentes entre la L1 y la L2 habrá problemas porque la causa de los errores en el aprendizaje de la L2 es la interferencia o transferencia negativa de la lengua materna del aprendiente (Baralo 2004; Fernández, 1995; Vázquez, 1991, 1997).

Posteriormente, se observó que muchos de los errores en la L2 no procedían de la interferencia de la L1, de hecho los errores por inferencia de la LM oscilan entre un 3% a 33% (Fernández, 1995), de manera que la ACO no explicaba el proceso

de adquisición de lenguas extranjeras y surgió en la década de los setenta, el Análisis de Errores (AE) o Análisis de Errores no contrastivo de Corder.

Este nuevo paradigma (1967-1977) de Corder no parte de la comparación entre dos lenguas como hacía el ACO, sino que arranca de las producciones reales de los aprendientes (Fernández, 1995) y concede una valoración positiva al error. El error no significa un fracaso en la adquisición, sino una etapa necesaria de la misma porque es un índice que forma parte intrínseca del proceso de aprendizaje. Esta corriente de cognitivismo psicológico revalorizará el error y entenderá el aprendizaje como un proceso creativo, que pasa por distintas etapas y en el que están implicadas estrategias mentales complejas, donde el error es necesario e inevitable. En relación a este concepto positivo del error, como fase necesaria en el proceso de adquisición de segundas lenguas, Selinker (1972) acuñó el término «interlengua» o lengua propia del aprendiente de L2.

Una nueva etapa surge a partir de 1977, en esta nueva fase las investigaciones encuentran que el AE por sí solo era incapaz de explicar todo el complejo proceso de la adquisición de L2. Los investigadores con la evidencia de la práctica comprendieron que el AE no contrastivo no debía reemplazar al ACO sino complementarlo.

1.2. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA

Chomsky (1965) habló de competencia gramatical o lingüística, entendida como el conocimiento implícito o explícito de reglas gramaticales, o aquella función biológica innata que permite generar infinito número de frases gramaticales. Esta competencia estaría constituida por el conocimiento lingüístico de un hablante-oyente nativo ideal. Más tarde Hymes (1972) considera que el concepto de competencia lingüística es insuficiente porque no tiene en cuenta el contexto ni las variedades socioculturales en el que se producen las frases. La competencia de un nativo no se limita a la construcción de frases gramaticales correctas, sino que debe de tener en cuenta las variaciones lingüísticas y usos del lenguaje en los diversos contextos en los que se emite. Hymes acuña el concepto de competencia comunicativa, que incluye por una parte la competencia lingüística, pero también el conocimiento sociolingüístico de las reglas del uso del lenguaje en contexto.

De este modo, el concepto de competencia lingüística de sello chomskiano dio paso a un concepto más amplio como fue el de competencia comunicativa de Gumperz y Hymes. La competencia lingüística, en el entorno de un paradigma generativo, ponía el énfasis en los aspectos gramaticales. El nuevo concepto de competencia comunicativa considera las habilidades, estrategias y conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos del aprendiente (González y Martínez, 1998). Actualmente el Marco común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002) subraya la importancia de adquirir la competencia comunicativa. La competencia comunicativa se define como el conocimiento de las convenciones lingüísticas y comunicativas que los interlocutores poseen para construir y mantener la cooperación conversacional (Gumperz, 1982). Dentro del marco de la competencia comunicativa, la competencia conversacional ocupa un lugar destacado.

1.3. ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN

Chomsky consideraba que el habla ordinaria “no podía ser objeto de los estudios lingüísticos porque era demasiado desordenada, y en esencia era una inadecuada realización de la competencia lingüística” (Hutchby, 1998:22). En los años 60 aconteció un giro pragmático que supuso el cambio de una mentalidad lingüística a una concepción sociolingüística que enfatizaba el carácter comunicativo de la lingüística (García, 2004). La contribución del AC fue fundamental para que se produjera este giro (Seedhouse, 2004). Uno de los grandes logros del AC ha sido poner de manifiesto que la conversación no es una actividad desordenada, sino organizada a través de unas secuencias ritualizadas (Cortina, 2007: 102).

El AC, ha conseguido desarrollar un método empírico basado en muestras reales de habla, ha definido la estructura de la conversación y ha subrayado la interacción oral. Los puntos fuertes del AC han sido, básicamente dos. Primero, el descubrimiento de la estructura de la conversación a través de una metodología empírica basada en grabaciones espontáneas. En segundo lugar, el énfasis dado a la interacción oral como co-construcción creativa y no prefijada por los interlocutores (Hutchby y Wooffitt, 2008).

1.4. LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN

Hemos realizado un breve recorrido histórico por el concepto del error, y también hemos descrito el giro de la competencia lingüística a la competencia comunicativa. De este modo, hemos llegado a la conversación y a las contribuciones realizadas por el AC. Ahora debemos conocer, dentro de la clase de lenguas extranjeras, cuáles han sido las principales aportaciones del AE y el AC.

El AE mostró el valor positivo de la presencia del error en el proceso del aprendizaje. Hoy, el propósito general de un análisis de errores consiste en identificar, describir y explicar aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante no nativo que se alejan de las normas de la lengua meta y que pueden obstaculizar una actuación lingüística adecuada. Las conclusiones de dicho análisis permitirán ofrecer nuevos procedimientos didácticos para reducir la presencia cuantitativa y cualitativa de formas no deseadas de la interlengua. Sossouvi (2007) documentó el valor positivo de la corrección del error en estudiantes.

Por otra parte, debemos subrayar que la presencia de errores en la producción oral es mayor que en la producción escrita, ya que en el habla coloquial de manera simultánea intervienen todas las áreas discursivas lingüísticas y sociolingüísticas sin posibilidad de una preparación previa como sucede con la producción escrita (Cortés, 1999). La pregunta que debemos formularnos es si el AE puede explicar por sí solo la presencia de los errores en la producción oral. La respuesta es negativa porque el AE en principio no fue diseñado para explicar la interacción oral per se. Necesitamos, entonces, otras corrientes que nos permitan, junto a los errores en la producción oral, explicar el acto comunicativo y su especificidad lingüística y pragmática.

Cuando revisamos la historia de la enseñanza de la conversación observamos que esta ha estado definida por dos enfoques, el enfoque directo (ED) y el enfoque indirecto (EI) (Richards, 1990). El EI surgió en los años noventa, consideraba la conversación como un fenómeno universal presente en todas las lenguas y por tanto, como todo el mundo ya sabía hablar en su propia lengua, la conversación no se podía enseñar de manera explícita, únicamente se podía practicar. Los principales defensores del EI, como Brown y Yule (1983), sostenían que los adultos que saben interactuar en su LM sólo tienen que transferir su competencia comunicativa de la lengua materna a la lengua meta. Para García (2009: 275) las limitaciones del EI eran dos, por un lado facilitaban una transferencia negativa y por otro lado carecía de actividades conversacionales. El ED, es la postura contraria que promueve el abordaje explícito de la interacción oral en clase de lenguas extranjeras. Cada vez más autores defienden la enseñanza explícita de la competencia conversacional (Cestero, 2007; García, 2009; Liddicoat y Crozet, 2001; Yoshimi, 2001).

Sin embargo, para Weiyun (2004) sigue abierto el debate sobre la utilidad del AC en la clase de lenguas extranjeras. El AC, ha recibido críticas porque sus logros han tenido escasa relevancia en el mundo real (Hutchby y Wooffitt, 2008; Mori, 2007: 857). Gass (1998: 304) advirtió que: «La interacción es importante pero por sí sola la interacción no produce adquisición, sino que nos presenta el escenario donde se producirá el aprendizaje».

Markee (2008) también reconocía que la validez del AC para la clase de lenguas extranjeras ha sido reiteradamente cuestionada por no ofrecer una teoría del aprendizaje del lenguaje. Por esta razón, la autora ha propuesto una metodología que se basa, a partir del AC, en una metodología emic y en el concepto de «gramática en interacción» de Schegloff (grammar shapes interaction). La gramática, y por tanto el aprendizaje, se co-construye por los participantes en la interacción oral, la gramática en interacción es construida pieza a pieza progresivamente a través de los turnos de habla.

Hasta ahora hemos realizado un recorrido teórico por el AE, la competencia lingüística y comunicativa, el AC y, por último, hemos expuesto las dificultades de encontrar una metodología adecuada para la clase de conversación. En las siguientes páginas ofreceremos los resultados de un análisis que combina las técnicas del AE y del AC para poder ofrecer una base empírica que nos permita diseñar una metodología para la clase de ELE.

Ya podemos adelantar, que la mencionada propuesta reivindicará un acercamiento combinado que, de manera explícita, recoja los aspectos positivos de las formulaciones teóricas de la competencia lingüística y de la competencia comunicativa, con el fin de desarrollar la interacción oral adecuada en la lengua meta. El enfoque permitirá en primer lugar, que los estudiantes sean conscientes de la especificidad lingüística, cultural y pragmática de la lengua y, en segundo lugar, que puedan adquirir la competencia lingüística y comunicativa.

2. METODOLOGÍA

Se ha seguido una metodología empírica que combina, por una parte, las aportaciones del AC, y por otra parte las técnicas procedentes del AE. Esto significa que en primer lugar hemos tenido que elaborar un corpus oral de conversaciones en español, y después hemos realizado una doble aproximación metodológica que nos permita conocer la competencia específicamente lingüística de los interlocutores, y realizar, además, un acercamiento sociolingüístico para explorar la competencia comunicativa de los participantes.

2. 1. METODOLOGÍA BASADA EN EL ANÁLISIS DE ERRORES

El método del AR tiene rasgos de los estudios de investigación cuantitativos y cualitativos. Ha realizado investigaciones cuantitativas porque se pueden reflejar nuestros resultados en un marco numérico, estadístico, ya que permite establecer, por ejemplo frecuencias numéricas. También ha desarrollado estudios cualitativos porque nos permite explicar y evaluar la cualidad de los errores, llegando a conocer los mecanismos psicológicos subyacentes.

La investigación del AE consta de las siguientes etapas: 1º obtención de un corpus. 2º Identificación de errores. 3º Descripción de errores. 4º Clasificación de errores. 5º Explicación de errores. 6º Evaluación de errores. 7º Discusión de los resultados. 8º Implicaciones didácticas. Entre las principales causas de errores podemos citar la distracción, la interferencia (errores interlingüísticos), la traducción, la hipergeneralización (errores intralingüísticos) y la aplicación incompleta de las reglas de la L2, aquellos inducidos por los materiales y procedimientos didácticos, y los derivados de las estrategias de comunicación. Expondremos, de manera general, cuáles han sido los principales errores interlingüísticos e intralingüísticos hallados en nuestra muestra de interlengua.

Los errores por si solos no explican la competencia transitoria, por lo que es necesario también analizar las producciones "correctas" desde el punto de vista de la L2. Por esta razón nuestro estudio práctico tendrá dos partes: en una primera fase realizaremos una descripción lingüística del corpus obtenido, después veremos qué es lo que saben nuestros informantes, es decir, los rasgos lingüísticos que ya han adquirido y, en segundo lugar, desarrollaremos el análisis de los errores, intentando seguir la metodología explicada.

Finalizada esta parte de la investigación, se aplicarán las técnicas del AC para analizar el modo en el que se ha producido la interacción oral entre los interlocutores.

2. 2. METODOLOGÍA BASADA EN EL ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN

Uno de los logros del AC fue el desarrollo de una metodología empírica basada en la utilización de corpus orales que permiten analizar muestras de habla real en situaciones diarias. El AC evita partir de elaboraciones teóricas previas, sino que deja que sea el propio corpus oral quien nos hable sobre el modo en el que se ha construido la interacción oral. De esta manera, los investigadores observan la estructura y la presencia de fenómenos que se repiten durante el acto comunicativo (Hutchby y Wooffitt, 2008). Siguiendo la metodología del AC (Moreno Fernández, 1990). Las etapas de la investigación han sido las siguientes: selección de la muestra, recogida de materiales, etiquetado y transcripción, y finalmente un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos obtenidos.

La muestra utilizada en esta investigación está constituida por 20 conversaciones diádicas, semidirigidas y desarrolladas en contexto académico. La muestra elegida está formada por 40 estudiantes universitarios taiwaneses de cuarto año de ELE, procedentes de las cuatro universidades que tienen Departamento de Español en Taiwán. Las universidades que han participado han sido la Universidad Furen y Universidad Tamkang, de Taipei, la Universidad Providence, de Taichung, y el Colegio Universitario Wenzao, de Kaohsiung. Cada universidad ha contribuido con 10 alumnos, que han participado en 5 conversaciones. Dicha muestra puede considerarse como representativa porque supone un 4% de la población total. Recordemos que Labov (1966) consideraba que bastaría un 0.025% de la población para considerar una muestra como representativa.

En nuestro estudio se han homogeneizado ciertas variables sociológicas y lingüísticas, entre estas destacamos dos: el nivel en la lengua meta (nivel A2 DELE inicial) y la edad (21-22 años). La variable sexo no ha podido ser controlada debido al mayor número de mujeres, frente al escaso número de varones que estudian español en la entidad social en la que se ha realizado el estudio. En el corpus han participado 29 mujeres y 11 hombres. Se han realizado 13 conversaciones entre

mujeres, 4 entre hombres y 3 mixtas (hombre y mujer).

El estudio protege la identidad de los participantes y de las universidades implicadas, evitándose de este modo cualquier tipo de comparación entre universidades, ya que el objetivo del trabajo es ofrecer unas pinceladas generales de cómo construyen sus conversaciones los estudiantes en el último año de universidad, para poder después sugerir algún tipo de enfoque pedagógico basado en la evidencia empírica proporcionada por la muestra analizada.

Todos los participantes firmaron un formulario de consentimiento informado en español y en chino. Los participantes procedían de las clases de conversación de cuarto curso y fueron invitados a participar en la investigación por sus profesores de conversación de cada universidad. Se les solicitó que hablarán español durante 10 minutos de la manera más natural posible. Las audiciones se realizaron en cada universidad, en un ambiente conocido por los estudiantes. Aunque se eligieron salas de la universidad que permitieron a los estudiantes estar relajados, las conversaciones deben ser catalogadas como conversaciones realizadas en un ambiente académico. Los estudiantes eligieron a sus interlocutores libremente, y también tenían libertad temática, aunque para evitar silencios excesivos durante la grabación tenían delante una lista de varios temas, sugeridos por el grupo sociológico PRESEEA, con las correspondientes modificaciones introducidas por los investigadores. Estos temas, podían o no seguirlos, según su propio criterio. En este sentido, deben catalogarse las conversaciones como semidirigidas.

Las conversaciones pertenecen a dos corpus que están siendo elaborados en estos momentos en Taiwán. Las 15 conversaciones de las universidades de Taipei y Taichung proceden del corpus oral de Rubio (2008) denominado Corpus Oral del Español en Taiwán. Las cinco conversaciones del Colegio Universitario Wenzao, se han obtenido de otro corpus. En total, se han realizado 20 grabaciones en audio de 10 minutos de duración ininterrumpida. De cada conversación se ha realizado una transcripción de 5 minutos. El etiquetado y transcripción han seguido las normas del grupo PRESEEA. Siempre que se ha podido se ha evitado transcribir el primer minuto, porque ha sido repetidamente publicado que los análisis deberían realizarse a partir del primer minuto, donde los interlocutores parecen olvidarse del grabador, disminuye la paradoja del observador y donde sucede la fase de mayor interacción oral (Turkstra et alii, 2003).

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: ADQUISICIÓN Y ANÁLISIS DE ERRORES

La primera de nuestras etapas ha sido conocer qué saben realmente nuestros estudiantes. La primera de las preguntas que nos formulamos fue la siguiente: cuando los estudiantes de español taiwaneses llegan a su último año de licenciatura ¿cuál es la competencia lingüística adquirida en español como lengua meta?

Realizando un rápido recorrido por la competencia lingüística de nuestros informantes encontramos, en primer lugar, que en su interlengua o competencia transicional, tienen en líneas generales adquirida la competencia fonológica del sistema español, como se ve en el uso correcto de las palabras trabadas (trabajo, practicar, profesor...), también una adecuada adquisición del sonido r (regalo, reir.....).

En segundo lugar, cuando analizamos la competencia del sistema morfológico y gramatical, observamos la adquisición de los paradigmas verbales. Primero, en la producción verbal conocen los morfemas verbales porque han realizado producciones correctas de pasado, presente y futuro. En pasado producen según la norma el pretérito indefinido en los verbos regulares (empecé, encontré, fue) e irregulares (estuvo), pretérito perfecto (he comido) y pretérito imperfecto (iba, había), incluso podemos encontrar formas de pretérito pluscuamperfecto (habían ido). También tienen correctas producciones de presente de verbos regulares e irregulares (entiendo, empiezo, encuentro, puedo), y de futuro (será). Conocen y usan de acuerdo a la norma el gerundio (haciendo). Por último, han adquirido, de manera general, la diferencia de los verbos ser y estar.

En tercer lugar, han adquirido un léxico suficiente que les permite interactuar en español. En cuarto lugar, conocen, en líneas generales la concordancia de género y número de la norma gramatical española. También son conscientes de las normas sintácticas, aunque hay un predominio de frases sencillas con predicados simples que evitan el uso de complementos o de frases subordinadas de mayor complejidad.

La interlengua también ha presentado errores. En esta segunda etapa, expondremos los principales errores hallados en la muestra seleccionada. Realizaremos nuestro AE siguiendo la clasificación de los criterios de Vázquez (1991, 1999),

modificada y enriquecida por algunas observaciones tomadas de Fernández (1997) y Santos (2004).

1. ERRORES EN EL LÉXICO

Los estudiantes, durante cuatro años han adquirido un léxico que les permite comunicarse en L2, sin embargo, su interlengua presenta dos rasgos característicos del proceso de adquisición de segundas lenguas. En primer lugar, una simplificación del léxico, y en segundo lugar, errores en el léxico. La simplificación del léxico ha sido evidente en el uso continuado de verbos tener (tiene), haber (hay) y ser (es). Entre los errores léxicos podemos citar algunos: puedo complicar - en vez de comunicarme- con los extranjeros), ser la militar (en vez de hacer el servicio militar), latinoamericano (en vez de Latinoamérica, opocision (en vez de oposición), azafada (en vez de azafata), ambrigo (en vez de abrigo), cantaciones (en vez de canciones).

El corpus presenta un escaso número de adjetivos, por supuesto derivado, en primer lugar de la particular idiosincrasia del texto oral, pero en segundo lugar, el nivel en la lengua meta también es un factor que debe ser tenido en cuenta. La interlengua específica de nuestros estudiantes hace que construyan frases con menor número de adjetivos. Además, debemos subrayar la reducida variedad de los mismos, entre los que destacamos: interesante, divertido, y aburrido. La media de adjetivos ha sido de 3 en cada conversación. Otras veces se han utilizado con dificultad y confusión como observamos con el adjetivo ruidoso y lento en el siguiente ejemplo:

Ejemplo (1):

- sí: pero- pero:-/ creo que:-/ la música de: rock-/ un poco:-/// (m)// rudo- ru-do-so sí/ (e:)
cuando:-/ quiere:-/ (e) cuando quiero estudiar/ prefiero: escuchar la música:-/ más:-/ (e:)
(lapso=2)e- le-/ lent- lento/

Además de la simplificación del léxico, varias estrategias han sido utilizadas para compensar los problemas léxicos en las conversaciones. Primero, el recurso a la lengua materna (xue siao, palabra china que significa colegio, ha sido utilizada en vez de colegio). En segundo lugar, el recurso a la lengua inglesa (I see, en vez de decir en español ya veo). En tercer lugar, recurrieron a estrategias colaborativas de construcción del turno, con la producción de finales cooperativos. En cuarto lugar, pidieron ayuda explícita a su compañero por medio de la pregunta: ¿cómo se dice..? Por último, el conocimiento compartido contextual permitía la omisión del léxico sin que impidiera la comprensión pragmática del enunciado por parte del oyente, tal como observamos en el ejemplo (2), donde el hablante carece del léxico que indique el nombre de la asignatura de la que tenían clase, pero el conocimiento pragmático que posee el oyente le hace comprender y seguir la conversación, en ausencia del léxico correspondiente:

Ejemplo (2):

- (em:)// ¿después de la clase: de:-/ hay:/ otras/ clases?
- sí sí sí

Como los estudiantes tenían delante una propuesta de temas, no podemos analizar los temas de conversación. Pero sí debemos observar las dificultades que presentan al hablar del tiempo atmosférico, un tema clásico de las clases de conversación en español, que ha ocasionado varios errores y una inadecuada adquisición, tal como percibimos en los siguientes ejemplos.

Ejemplo (3):

- creo que esta semana hará muy calor.

Ejemplo (4):

- es muy hace frío últimamente

2. ERRORES DE CONCORDANCIA GRAMATICAL

Uno de los caballos de batalla con los estudiantes chinos es trabajar la concordancia de género y número. Las diferencias

con su lengua materna determinan que los estudiantes tengan problemas en adquirir una adecuada competencia gramatical en el tema de la concordancia. Junto a los errores de reestructuración, que veremos después, los errores de concordancia han sido los más frecuentes, presentes en todas las conversaciones analizadas. De estos errores citamos los siguientes ejemplos: los culturas, otras países, clases españoles. También como vemos, a veces los errores de concordancia fueron errores por distracción, ya que el hablante corrigió su error inmediatamente, como vemos en el ejemplo (6). En este ejemplo mostramos la relación entre los errores de concordancia y los problemas de reestructuración.

Ejemplo (5):

- muchos películas, muchos noticias

Ejemplo (6):

- muchos muchas oportunidades

- hay una tienda es muy buena porque los ropas de tiendas son muy/ barato barato e baratas bonitas y: modernas

3. ERRORES EN LA COMPETENCIA GRAMATICAL VERBAL

En primer lugar debemos anotar que la media de verbos producidos en 5 minutos de transcripción ha sido de 26 verbos, lo que supone 5 verbos al minuto. Los verbos más frecuentes en la producción oral han sido: gustar, querer, comprar, estudiar, parecer, viajar, creer, ser, haber (hay), trabajar.

En relación a la forma verbal, observamos sobre todo producciones verbales en presente de indicativo. Han sido escasas las frases en pretérito indefinido (12 casos), y con problemas sobre todo con las formas fui o fue, otras veces también ha habido dificultades en la conjugación: hay mu mu-cha gente: mur- // murieron ahí///). Pretérito imperfecto (10 casos, sobre todo las formas estaba y había). Pretérito perfecto (8 casos), con dificultades en la conjugación del auxiliar o del participio (1. he apren-dido, 2. que nos: hen- aprendido, 3. son -ha/ dicho que, 4. ha- has: dicho que), pluscuamperfecto (3 casos), bien contruidos. El gerundio también lo han utilizado, pero a veces con dificultades (estoy estudia: estudian-do). A la hora de expresar el futuro han preferido utilizar las perífrasis con el verbo ir (vamos a ir a Quentin, voy a regresar, voy a conseguir) y querer (quiero buscar, quiero hacer) mucho más que las formas de futuro simple (las más frecuentes fueron: será, haremos, iré). Obviamente, a los estudiantes les ha parecido una estrategia más sencilla la construcción con perífrasis que la conjugación verbal en futuro simple. Debemos observar además que en 5 conversaciones no ha habido ninguna frase en pasado, gerundio o futuro. A veces los errores presentados han sido errores de omisión verbal (¿qué día tu cumpleaños?) o errores por falta de conjugación verbal (me parece querer ser un profesor).

Por último, es importante observar las dificultades que presentan los estudiantes en el empleo y conjugación de verbos reflexivos. Los estudiantes han presentado una media de 1.2 verbos reflexivos por conversación, demás en más del 50% de los casos la producción de estos verbos no ha sido de acuerdo a la norma (comunicar con extranjeros, quedar, preocupar), o bien ha estado emitida por medio de titubeo (graduar- me, graduar- te) o de estrategias de reestructuración. Estos datos indican que los estudiantes no han adquirido de manera adecuada los verbos reflexivos en español.

Ejemplo (7):

- y:// ¿qué:/ y qué haces después de: gra- graduas?

- sí: vamos- vamos a: graduar en junio// (m:)/ (m:) a lo mejor voy a quedar en Taipei y:/ y bus- bus- buscaré/ unos/ trabajos/ ¿y tú?/

Ejemplo (8):

- sí/ y: ahora: (m:) tenemos:/ (e:) tenemos: (m:) preocupar... qué vas- vamos a hacer/ después de: graduar

4. ERRORES EN EL USO DE LAS PREPOSICIONES Y LOS ARTÍCULOS

Los estudiantes taiwaneses presentan también errores en la producción de artículos y de preposiciones durante la

interacción oral. Muchas veces son errores de omisión, como lo muestra el ejemplo (9), o mal uso, tal como vemos en el ejemplo (10). En el ejemplo (11) observamos una hipergeneralización de la norma en L2.

Ejemplo (9):

- quiero ser:/ una abogada/ porque yo quiero asistir los pobres o: m e quiero ser una profesora en el futuro porque quiero enseñar los alumnos

Ejemplo (10):

- juego el baloncesto. Sí m: puede: e: ju jugar a tenis este/ fin de semana/ de mi de e: de gimnasio

Ejemplo (11):

- conoce mucho a Taipei

5. ERRORES EN LA COMPETENCIA SINTÁCTICA

El tipo de oraciones más frecuentes en el corpus han sido las oraciones simples, con un sujeto formado por nombre propio o artículo y sustantivo, seguido de verbo en presente y como complementos, destacar el mayor uso de complementos directos, formados por una única palabra. Junto a este patrón, y de manera mucho menos frecuentes los estudiantes han formulado oraciones de mayor complejidad, oraciones coordinadas y subordinadas, también oraciones impersonales con se. Pero todos estos intentos han sido escasos y con numerosos problemas lingüísticos. Veamos algunos de los errores sintácticos más notables.

Errores en la construcción de frases complejas. Las frases coordinadas y subordinadas fueron escasas, con dificultades lingüísticas y discursivas en su realización. Aunque también observamos en los ejemplos (13) y (14) frases subordinadas que indican que los estudiantes poseen las herramientas lingüísticas para poder elaborar frases más complejas.

Ejemplo (12):

- sí sí sí/ pero ahora: no tengo mucho tiempo/ para hacerlo/ pero antes me- me gustaba mucho/

Ejemplo (13):

- me gusta m: hacer el baloncesto normalmente juego el baloncesto con mis hermanos en el parque que esta muy cerca de mi casa todos los fines de semanas sí y es muy divertido.

Ejemplo (14):

- tengo que trabajar en la academia, por eso solo tengo tiempo libre por la noche y normalmente jugar al internet y charlar con mis amigos, solo eso,

Errores en la realización de oraciones impersonales con se. Han sido escasas este tipo de oraciones y se han producido con errores, por ejemplo en el siguiente error un interlocutor dijo: dice que: hay mucha gente: mur-/murieron ahí. Observamos que lo correcto era decir se dice, porque en el contexto de la conversación inequívocamente se entiende que no es una persona concreta.

Errores en las oraciones interrogativas. Aunque en líneas generales han adquirido la norma a la hora de producir oraciones interrogativas, a veces presentan dificultades en la mencionada producción, tal como ejemplificamos a continuación:

Ejemplo (15):

- ¿te gusta:- te gusta:-/ (em:)// compras// voy a-/ voy a compras/ al-/ al fin de semana?//

Ejemplo (16):

- ¿qué // te gusta la: pelí-cula?

Ejemplo (17):

- mm y Juana ¿qué qui e quie e qué tipo de e: m qué ti qué qué tipo de e: m profesión?

- ah sí ¿qué tipo de profesión/ quieres hacer?//

6. ERRORES DE REESTRUCTURACIÓN Y DISTRACCIÓN

Uno de los más significativos problemas de la interlengua de nuestros estudiantes en sus conversaciones orales han sido los repetidos titubeos en su discurso. Esto ocasiona que aunque conoce los conectores para organizar su discurso (sin embargo, entonces, pero...), a veces están ausentes, sustituyendo los conectores con pausas. A través de estas vacilaciones orales se enlazaban los enunciados en nuestros informantes. Estos titubeos han determinado un gran número de errores de reestructuración en los enunciados, tal como observamos en los siguientes ejemplos:

Ejemplo (18):

- fue fui ir al medico ¿por qué?
- tengo ten-dré unos uno unas unos problemas en mi corazón.

Ejemplo (19):

- ¿vas a: regresar a Kaohsiung?
- sí sí sí pero:// no sé:// no sé: quiere:/ quiere: quie- quiero: buscar a: trabajo o:/ siguiente estudiar/
- ¿sí?/ ¿no- no lo sa- no sabes ahora?

A veces los errores de reestructuración han sido debido a la distracción durante la interacción oral. Los siguientes ejemplos indican que el estudiante conoce la norma y la ejecuta correctamente porque él mismo, instantes después de su distracción, rectifica de manera adecuada:

Ejemplo (20):

- hacer deporte en el monta en la montaña

Ejemplo (21):

- creo que: la salud es la más impor- es lo más importante/ en nuestra vida.

7. FOSILIZACIONES

La persistencia de ciertos tipos de errores ha sido observada en las conversaciones entabladas. De manera concreta, destacamos los problemas con las parejas verbales: tener-haber, acordarse-recordar y quedar-quedarse. Los estudiantes cuando finalizan sus estudios universitarios de español tienden a mantener estas fosilizaciones en el proceso de aprendizaje. El último ejemplo de fosilización es el binomio visitar/visitar a, en el ejemplo (25) observamos un error de adicción porque añade la preposición a para indicar la visita a un lugar taiwanés, la ciudad de Yilan.

Ejemplo (22):

- lue- go que-de en: mi habitación

Ejemplo (23):

- yo acuerdo que tu fu fui- a Taipei

Ejemplo (24):

- las ca- las calles/// que:- (m) las calles tien:-/ hay mucho:- mucha gente/

Ejemplo (25):

- visitó a Yilan

3.2. COMPETENCIA COMUNICATIVA Y DISCURSIVA

En este apartado vamos a analizar, desde una perspectiva sociolingüística y pragmática, procedente del AC, el modo en el que se produce la interacción oral entre los aprendientes de lengua española. Expondremos algunos de los aspectos de la estructura conversacional. De manera concreta, hablaremos de los rasgos generales de la interacción oral llevado a cabo, luego explicaremos el modo de realizar el turno de habla (TH) y los turnos de apoyo (TA). Por último, expondremos algún ejemplo que puede denotar un fenómeno de transferencia pragmática procedente de la lengua materna.

1. INTERACCIÓN ORAL

Al analizar la interacción oral observamos que los estudiantes taiwaneses han adquirido una cierta competencia sociolingüística y pragmática que les permite hablar en la L2 durante 10 minutos. Los estudiantes han adquirido el modo de realizar la apertura y el cierre de la estructura conversacional. Poseen un conocimiento pragmático de las normas sociales y del acto comunicativo en general. Han iniciado todas las conversaciones con uno de los saludos españoles y en los finales se han evitado cierres de manera brusca. Siempre han estado presente las normas de cortesía en la conversación, tal y como muestra ejemplo (26), en el que observamos una justificación explícita y educada para finalizar la conversación.

Ejemplo (26):

- ¡oh!: sí sí sí// y: (lapso=5) ya:-/ (e:) Juan lo siento: (e:) tengo: un asunto urgente por eso:/ tengo que:-// ¡adiós!
- sí adiós/ hasta luego

En líneas generales, decíamos que los estudiantes son capaces de mantener una conversación en L2. Pero la pregunta que debemos formularnos es si sus estrategias comunicativas en L2 fueron similares a las de los nativos o por el contrario, adoptaron mecanismos procedentes de su lengua materna. Para responder a esta pregunta debemos analizar con mayor detenimiento algunos de los aspectos fundamentales de la estructura conversacional, en concreto, el modo en el que se articulan los TH y los TA.

2. TURNOS DE HABLA

Los TH, en la mayoría de las ocasiones (98%) han sido contruidos por medio del esquema pregunta-respuesta. Han sido escasas la producción de otras estrategias comunicativas como la expresión de opinión o de sentimiento como inicio de turno, solamente una media de 2 TH por conversación se produjeron de este modo. Además, en tres de las conversaciones todos los TH siguieron el patrón discursivo de pregunta-respuesta.

Ya explicamos, en el apartado de la competencia lingüística, que desde un punto de vista gramatical los estudiantes construyeron frases siguiendo una estructura sintáctica simple. En relación a los mencionados hallazgos, destaca el hecho de que el hablante ha emitido TH cortos en extensión, de una o dos frases simples. Los TH extensos han sido escasos y con abundantes dificultades discursivas. A continuación, recogemos cuatro ejemplos. En el primero observamos un error de comprensión del enunciado. En el ejemplo (28), el hablante tiene dificultades en desarrollar una idea. En el ejemplo (29), se observan mayores problemas de reestructuración en este tipo de TH. Y en el último ejemplo, se ha utilizado como estrategia discursiva el empleo de muletillas, del tipo vale, mm.

Ejemplo (27):

- no-/ si no:-// (a:)// si no salimos en Taiwán/ a otra país o en-// en: da:la pu- da:la- en punto de vista a: todo el mundo-/ no tenemos-/ viví- non puedo mo- (a:) no podemos vivir en el futuro porque:-// hay- competic- combatir muy-/ (carraspeo)// (e:)/ muy- (e:) muy: fuerte .

Ejemplo (28):

- y:- en mi- on- en- o-/ en mi opinión-/ (a:n)// hay mucho:s problema:s-/ soci- (a) sociedades/ es- todos son/ poque no:-/ los pobres no tiene-// dinero por eso-/ quier- quieren-/ quiere roba:r-/ al banco:-/ o por ejemplo/ por eso:-/ (m:)yo creo que:-/ dinero es muy importante//

Ejemplo (29):

- sí/ muy bien/ a mí también/ (m:) me parece que:/ en:- en el fin de semana:/ ca- (em:) (lapso=2)

las ca- las calles/// que:- (m) las calles tien:-/ hay mucho:- mucha gente/ por eso: no me gusta:
voy:/// voy a:- a la calle/ en los fines de semana/ (mhm)///

Ejemplo (30):

- bueno/ vale// (chasquido de lengua) en primer luga:r (m:)/// yo creo que:-// yo creo-/ yo-// (m)/
vale/ quiero buscar- (e) quiero encontrar un trabajo- bueno para:-/ para-/ para pagar e- para
pagar el crédito/// es que:m/ (chasquido de lengua)// es que-// vale/ (m:)/ pero-/ pero to- todavía
tengo:-/ tengo- tengo que estudia:r en la escuela:/ un año más//

Así, pues, las conversaciones mantenidas en español descansan sobre TH cortos, donde el enunciado en marcha se expresa de manera sencilla. Además la alternancia de turnos se ha realizado siguiendo un patrón escasamente intrusivo, con gran respeto al turno del hablante, con una parca contribución de superposiciones e interrupciones. Nuestros datos confirman los resultados hallados por Rubio (2008) quien mostró que los estudiantes taiwaneses en conversaciones en español exhiben un patrón diferente a los nativos españoles en la producción de la interrupción y superposición de habla (Cestero, 2000a).

Podríamos decir que los estudiantes han elaborado sus conversaciones siguiendo un patrón procedente de su lengua china. Estos datos confirman lo publicado sobre el estilo conversacional en lengua china descrito por Clancy et alii (1996). Estos autores subrayaron que el respeto por el turno del hablante era una de las estrategias esenciales en las conversaciones en lengua china. Este punto nos lleva a analizar los apoyos conversacionales para ver su contribución en la conversación.

3. TURNOS DE APOYO

Los estudiantes taiwaneses, en sus conversaciones en español han producido una media de 15 TA por conversación y 36 TH. Un 5% de los TH empezaron con un TA. Los TA se emitieron en el 75% sin superposición de habla y en el 80% como alternancias propias. Estos datos apoyan el patrón de respeto escasamente intrusivo del oyente descrito anteriormente.

Las principales funciones de los TA han sido expresar acuerdo al enunciado en marcha (30%). Pero ha sido notable la contribución de dos estrategias conversacionales de emisión de TA que buscaban la comprensión del enunciado en marcha o la ampliación de la información dada por el hablante. De manera concreta, estamos hablando de la aportación realizada por los apoyos de entendimiento y los apoyos de reafirmación. Estos dos tipos de TA en los estudiantes indican una mayor preocupación por el entendimiento del enunciado que por la interacción oral en sí. Estos datos son compatibles con el nivel en L2 de los participantes, ya que cuando los estudiantes tienen un mayor nivel lingüístico en la L2, elaboran TA que buscan de manera preferente la interacción oral per se, mientras que cuando el nivel en L2 es menor dominan las estrategias de entendimiento (Pérez, 2011).

En este nivel en lengua española, los estudiantes, todavía tienen bastantes problemas para comunicarse de manera efectiva, y por esta razón necesitan elaborar estrategias de colaboración basadas en la comprensión del enunciado. De aquí, el requerimiento pragmático de los interlocutores manifestado por la presencia de apoyos de entendimiento que indican que el oyente ha entendido el enunciado en marcha. Y también, apoyos de reafirmación, que son TA que por medio de preguntas breves del tipo ¿sí? ¿de verdad? el oyente solicita una ampliación de la información al hablante (Cestero, 2000b).

Ofrecemos 3 ejemplos que ilustran lo mencionado. En el ejemplo (31) aparece un TA de entendimiento, que permite la comprensión del turno de hablante. El ejemplo (32) muestra una estrategia frecuente entre los estudiantes taiwaneses como son los apoyos enfáticos, que indican un acercamiento emocional y afectivo no tanto al enunciado en marcha sino al interlocutor en sí. Esta estrategia está más cercana a las lenguas orientales, donde en Japón ha sido bien documentada (Kita e Ide, 2007, Ishida, 2006). El último ejemplo representa la formulación de una pregunta que busca la ampliación de la información por parte del oyente. No es una pregunta en sentido estricto gramatical porque su función no es la búsqueda de una respuesta, sino que posee un significado pragmático.

Ejemplo (31):

- ¿porque no me- (m) porque no te gusta: el capitán?//(risas) tu pa- dras- tro
- ¡ah! su padrastro

Ejemplo (32):

- verano:...// (e:)/ yo y:// mi amiga:/ fuimos a:// Yuyue Tan//
- jah!

Ejemplo (33):

- sí/ y: después de examen/ estaba: cansadísima (risas)/// es que: mi- mi:-/ mi madre me:-/ me:/ condujo:///
- ¿tu madre?
- al: a: Kaohsiung//

Todos estos ejemplos muestran que los TA son estrategias comunicativas que buscan la construcción cooperativa de la interacción oral, son por lo tanto elementos esenciales al acto comunicativo (Cestero, 2000b). Además, el nivel en la lengua meta es un factor influyente en su ejecución (Pérez, 2011), y por esta razón en estudiantes de cuarto año predominan junto a las estrategias de acuerdo, mecanismos que buscan el ser entendido.

4. ESTRATEGIA DE TRANSFERENCIA DE LA LENGUA CHINA.

Queremos finalizar este apartado indicando la presencia de un posible fenómeno de transferencia pragmática en las conversaciones en lengua española. En conversaciones en lengua china existe un mecanismo conversacional que consiste en la realización de una marca discursiva en la finalización del TH. El oyente, atento, a esta marca, entiende que el turno del hablante ha finalizado o está requiriendo pragmáticamente una respuesta o marca discursiva que le proporcione al hablante un feedback positivo indicándole que su enunciado en marcha está siendo recibido de manera adecuada. Estas marcas discursivas, típicas de la lengua china, y escasas en lengua española han sido halladas en nuestro corpus, como estrategias de alternancia de turno. En un corpus mayor, Pérez (2011) definió este fenómeno como un caso de transferencia pragmática en estudiantes taiwaneses que hablan español. Proporcionamos como muestra el siguiente ejemplo.

Ejemplo (35):

- sí/ muy bien/ a mí también/ (m:) me parece que:/ en:- en el fin de semana:/ ca- (em:) (lapso=2) las ca- las calles/// que:- (m) las calles tien:-/ hay mucho:- mucha gente/ por eso: no me gusta: voy:/// voy a:- a la calle/ en los fines de semana/ (mhm)///
- sí/ y: (lapso=3) y ahora:/// (e:)// ahora tiene:// tiene: otra- otras

4. BASES PARA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Hemos analizado un corpus oral constituido por 20 conversaciones diádicas, semidirigidas producidas en un ambiente académico. En este artículo hemos expuesto los resultados preliminares hallados, y sobre esta base empírica podemos comenzar a elaborar los primeros peldaños de una metodología para la clase de conversación.

De manera general, sugerimos considerar para nuestras clases de conversación las siguientes etapas: 1º Fase de concienciación y diagnóstico. 2º Fase de diseño. 3º Fase de puesta en práctica. 4º Fase de cambios.

1º Fase de concienciación.

Los profesores deberían conocer las peculiaridades del grupo antes de realizar ninguna propuesta concreta. En primer lugar los profesores deben tomar conciencia de la importancia de la comunicación oral en la adquisición de la competencia comunicativa (Consejo de Europa, 2002). En segundo lugar, deben facilitar que los alumnos también descubran el valor metacomunicativo de la interacción oral (Ambjoern, 2008). Los alumnos deben conocer qué significa dialogar en su primera lengua y en su segunda lengua. Ser conscientes de qué significa una conversación natural en la lengua meta y las diferencias con la lengua materna. En este sentido es necesario ofrecer materiales en la lengua materna y en la lengua meta que permitan conocer la especificidad lingüística y cultural de cada lengua. Esta tarea se puede facilitar por medio de muestras de audio y de video reales. En este punto, nosotros ya sugerimos en una publicación previa, la incorporación de los corpus orales en la clase de conversación (Pérez, 2010). La grabación de conversaciones realizadas por los mismos estudiantes y su posterior autoevaluación, junto con el correspondiente análisis reflexivo realizado por el profesor y los

alumnos, ayudarán a conocer el estado actual de la competencia comunicativa en el que se encuentra el estudiante. El establecimiento de las denominadas fichas de aprendizaje reflexivo también serán de gran ayuda para conocer la evolución del aprendizaje de los alumnos (Ambjoern, 2008).

Los autores enfatizan el aspecto comunicativo e interactivo, junto con el aprendizaje explícito de la estructura de la conversación, toma de turnos, realización de apoyos conversacionales, aprendizaje de los diferentes patrones de la interrupción y superposición en cada lengua (Ambjoern, 2008; Cestero, 2007; García, 2009; Rubio, 2008). Nosotros estamos de acuerdo en fomentar, la competencia comunicativa a través de esta enseñanza explícita de la estructura de la conversación. Pero además, queremos insistir, después de haber analizado nuestro corpus oral, que debemos reconsiderar la importancia de los aspectos lingüísticos en las nuevas propuestas pedagógicas. No proponemos una vuelta a la competencia lingüística per se, sino ser conscientes de que no se puede construir la competencia comunicativa sin una adecuada adquisición previa o simultánea de la competencia lingüística. Proponemos el desarrollo de la competencia lingüística en un contexto que permita al estudiante progresar en su competencia comunicativa.

Esta tarea debe ser realizada por profesores y alumnos, ambos agentes de la educación deben conocer el grado de adquisición en cada una de las destrezas. Aunque en el concepto de competencia comunicativa está ya incluido el concepto de competencia lingüística, a veces, percibimos un aparente olvido en las novedosas propuestas educativas sobre comunicación oral del componente lingüístico. Desconocer la competencia lingüística, o no insistir en descubrir el grado de adquisición fonológica, léxica y gramatical, en aras de una competencia comunicativa que enfatice exclusivamente el aspecto interactivo, sería volver a caer en una visión reduccionista de la complejidad del acto comunicativo.

En este sentido, nuestro trabajo empírico ha proporcionado datos que descubren carencias comunicativas relevantes en la conversación de estudiantes de cuarto curso de ELE en Taiwán, pero no son menos las deficiencias lingüísticas. Ante esta situación deberíamos preguntarnos, si son dos fenómenos independientes, o quizás estén relacionados. Nuestros hallazgos preliminares nos permiten formularnos la siguiente hipótesis: "es posible que las carencias comunicativas no procedan exclusivamente de no haber recibido una enseñanza explícita del modo de realizar la interacción oral en la lengua meta, sino que quizás también pueden estar implicados en la génesis de la no lograda y deseada competencia comunicativa, el hecho de la presencia de serias lagunas o deficiencias en la adquisición lingüística". Por lo tanto, la inseguridad léxica y gramatical pueden influir en el modo en el que se desarrolla la interacción oral.

Rubio (2011) sugería la importancia de conocer al grupo antes de realizar cualquier diseño de actividades. Debemos reconocer las peculiaridades psicológicas, motivacionales de cada grupo, ya que ha sido repetidamente publicado que los estudiantes chinos suelen ser tímidos y poco participativos (Cortés, 2009). Ante estas circunstancias, Ambjoern (2008) sugirió crear conversaciones en grupos reducidos y ofrecer materiales tomados de la realidad y diálogos naturales transcritos. Rubio (2011:22) propuso una metodología ecléctica que combine, dentro del enfoque directo una metodología tradicional junto con un método interaccional. Nosotros, además consideramos que es importante insistir en la corrección de los errores gramaticales producidos en la interlengua.

2º Fase de diseño.

Una vez conocida la especificidad lingüística y sociopragmática de nuestro grupo, así como los aspectos motivacionales y las expectativas de nuestros estudiantes, estamos en el momento ideal de elaborar diseños creativos, que incorporen materiales reales (corpus orales en audio y video), y las tecnologías de la información y la comunicación (TICS). Incluyendo además propuestas gramaticales que potencien el aprendizaje de la gramática en contexto, como la gramática cognitiva.

3º Fase de puesta en práctica.

Para la puesta en práctica de las nuevas propuestas didácticas será imprescindible utilizar clases reducidas, en las que se disminuya el estrés de los estudiantes. Estas clases con pocos estudiantes ofrecen un ambiente relajado y deben permitir que el estudiante tenga oportunidades de practicar conversaciones reales y no simplemente diálogos memorizados. Una vez más, insistimos en la utilización de muestras reales de habla, así como el uso de grabaciones propias realizadas por los mismos estudiantes, que deben ser posteriormente analizadas de manera conjunta por profesores y alumnos.

4º Fase de cambios.

En esta fase, el profesor debe entender que ninguna propuesta educativa puede ser considerada como la panacea universal, ya que no hay una única metodología válida para todos los estudiantes y en todos los cursos. Debemos ser conscientes de la especificidad lingüística y cultural de cada grupo de estudiantes, pero además existen las variables psicológicas y grupales que hacen que cada año puedan variar los estudiantes de un mismo nivel académico. Los profesores somos conscientes de la variabilidad intragrupal a la que cada año nos enfrentamos. Por lo tanto, toda propuesta

metodológica deber ser siempre dinámica, llevando en su esencia la capacidad de incorporar cambios para poder adaptarse a las diferencias intragrupalas.

CONCLUSIONES

En este artículo, a través de un corpus oral de 20 conversaciones diádicas en español, y mediante una combinación metodológica que aúna los logros del AE y del AC, hemos descrito los resultados preliminares de los errores lingüísticos y comunicativos hallados en las conversaciones de los estudiantes universitarios taiwaneses de cuarto curso de la licenciatura en español. La competencia transicional se caracteriza, por un lado, por la presencia de errores léxicos, gramaticales y sintácticos; y por otro lado por una interacción que respeta el TH, escasamente intrusiva, donde prima la comprensión por el enunciado sobre construcción de la interacción oral.

Ante estos hallazgos, para lograr la adquisición lingüística y comunicativa, sugerimos un acercamiento metodológico para la clase de conversación basado en la toma de conciencia de la especificidad lingüística y cultural de la LM y L2, el desarrollo de la competencia lingüística con una enseñanza explícita de las reglas gramaticales en contexto, y por último, fomentar un aprendizaje explícito de la estructura conversacional.

En definitiva, después de lo expuesto en estas páginas, defendemos un acercamiento creativo a la clase de conversación que se fundamente sobre la evidencia empírica del grupo con el que se debe trabajar y que fomente, de manera combinada, las destrezas lingüísticas y metalingüísticas del estudiante. La riqueza procedente de la gramática con atención a la forma y los logros del AC pueden ser un camino a seguir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambjoern, L., (2008). Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *RedELE*, 13, 1-15. [Versión electrónica]. Fecha de consulta: 03 abr 2011. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Revista13/ensenanza-apren-ambjoern.pdf>.
- Baralo, M. (2004): La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE* (pp. 369-389). SGEL, Madrid.
- Brown, G. y Yule, G. (1983): *Teaching the spoken language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cestero Mancera, A. M. (2000a): *El intercambio de turnos de habla en la conversación (análisis sociolingüístico)*. Salamanca: Universidad de Alcalá.
- Cestero Mancera, A. M. (2000b): *Los turnos de apoyo conversacionales*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- Cestero Mancera, A. M. (2007): La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, *Frecuencia L* 33, 3-8.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Clancy, P. M., Thompson, S. A., Suzuki, R. y Tao, H. (1996): The Conversational Use of Reactive Tokens in English, Japanese, and Mandarin. *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies*, 26 (3), 355-387.
- Consejo de Europa, (2002): *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo ANAYA, S.A.
- Cortés Moreno, M. (1999): *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino (tesis doctoral)*, Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Cortés Moreno, M. (2009). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China*. Suplementos MarcoELE. 8, 1-17.
- Cortina Pérez, B. (2007). Una aproximación metodológica a los fraseologismos de los actos de habla en las segundas lenguas. En M^a I. González Rey (Ed.): *Adquisición de las expresiones fijas. Metodología y recursos didácticos / Idioms Acquisition Methodology and didactic Resources* (pp. 209-224).

Cortil-Wodon, E.M.E. & InterCommunications S.P.R.L.

- Fernández López, S. (1995): Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203-216.
- Fernández, S. (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- García García, M. (2004). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera*. Memoria de investigación inédita, Máster en Enseñanza ELE, Alcalá: Universidad de Alcalá.
- García García, M. (2009): *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera. Análisis y propuesta didáctica*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Gass, S., Mackey, A. y Pica, T. (1998): The rol of input and interaction in Second Language Acquisition. *Introduction to the Special Issue. The Modern Language Journal*, 82 (3), 299-305.
- González Ruiz, R. y Martínez Pasamar, C. (1998): Competencia lingüística/competencia comunicativa: operatividad didáctica de los niveles del lenguaje. *ASELE, Actas IX*, 393-402.
- Gumperz, J. J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutierrez Quintana, E. (2005): Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *ELUA* 19, 223-242.
- Hutchby, I. y Wooffit, R. (1998). *Conversation analysis*. Cambridge, England: Polity Press.
- Hutchby, I. y Wooffitt, R. (2008) (2nd edition): *Conversation analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Hymes, D. (1972): On Communicative Competence. En J.B. Pride and J. Homes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269- 29). Harmondsworth: Penguin.
- Ishida, H. (2006): Learners' perception and interpretation of contextualization cues in spontaneous Japanese conversation: Back-channel cue Uun. *Journal of Pragmatics*, 38 (11), 1943-1981.
- Kita, S. e Ide, S. (2007): Nodding, aizuchi, and final particles in Japanese conversation: How conversation reflects the ideology of communication and social relationships. *Journal of Pragmatics*, 39 (7), 1242-1254.
- Labov, W. (1966): *The social stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Liddicoat, A. J. y Crozet, C. (2001): Acquiring French interactional norms through instruction. In K. R. Rose y G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 125-144). Cambridge: Cambridge University Press,.
- Markee, N. (2008): Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA. *Applied Linguistics* 29 (3), 404–427.
- Moreno Fernández, F. (1990): *Metodología sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Mori, J. (2007): Border Crossings? Exploring the Intersection of Second Language Acquisition, Conversation Analysis and Foreign Language Pedagogy. *The Modern Language Journal*, 91, 849-962.
- Pérez Ruiz, J. (2010): Utilización didáctica de los corpus orales en la clase de conversación de ELE. 7th Cross-Strait Conference on Foreign Language Teaching and Learning. Universidad Fujen. Taipei. 29 y 30 de octubre de 2010.
- Pérez Ruiz, J. (2011). *El funcionamiento de los turnos de apoyo en la conversación de estudiantes taiwaneses de ELE*. Tesis doctoral inédita. Madrid: Universidad Nebrija.
- Richards, J. C. (1990): *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge Univerity Press.
- Rubio Lastra, M. (2008): *Interrupción y superposición de habla en estudiantes taiwaneses de ELE*, Trabajo de Investigación Tutelado inédito. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Rubio Lastra, M. (2011): La asignatura de Comunicación Oral en Taiwán. Situación actual y propuesta de cambio. *SinoEle* (4), 1-33.
- Santos Gargallo, I. (2004): El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores*.

Enseñar español como L2/LE (369-389). SGEL, Madrid.

Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell.

Selinker, L. (1972): *Interlanguage*, IRALX (2), 209-231.

Sossouvi, L. F. (2007): *La correction des erreurs par SMS: un materiel de plus*. Synergies Europe 2, 211-224.

Turkstra, L., Ciccia, A. y Seaton, C. (2003): *Interactive Behaviors in Adolescent Conversation Dyads*. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 34 (2), 117-142.

Vázquez, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Meter Lang.

Vázquez, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

Weiyun, A. (2004): *CA for SLA: Arguments from the Chinese Language Classroom*. *The Modern Language Journal*, 88, (4), 568- 582.

Yoshimi, R. (2001): *Explicit instruction and JFL learners' use of interactional discourse markers*. En K. R. Rose y G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 223-244). Cambridge: Cambridge University Press.