

El camino hacia el Análisis de la interacción oral y su mejora en las aulas de aprendices sinohablantes de ELE

Virginia de Alba Quiñones

Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

valbqui@upo.es

de Alba Quiñones, V. (2013). El camino hacia el Análisis de la interacción oral y su mejora en las aulas de aprendices sinohablantes de ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2013) 10.

RESUMEN

El presente texto hace un recorrido por las distintas metodologías de investigación en el proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas extranjeras, para terminar centrándose en el estudio de la competencia conversacional y la importancia de ELE en países sinohablantes. vitae, pharetra pretium mi. Curabitur non orci in ante mattis molestie. Cras porta blandit tincidunt.

Palabras clave: Análisis Contrastivo, Análisis de errores, Análisis de Performativo, competencia conversacional

ABSTRACT

This paper reviews the different research methodologies in the process of acquisition / learning of foreign languages, finally focusing on the study of conversational competence and the importance of Spanish as a foreign language in Chinese speaking areas.

Keywords: Contrastive Analysis, Error Analysis, Performative Analysis, Conversational competence

1. LA EVOLUCIÓN DESDE EL ANÁLISIS CONTRASTIVO AL DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL

1. 1. LOS ORÍGENES: EL ANÁLISIS CONTRASTIVO

En un intento de mejorar el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, e iniciando con ello el acercamiento científico a la glosodidáctica de las lenguas extranjeras, nació el Análisis Contrastivo (AC) a mediados del siglo pasado ¿parece haber unanimidad en señalar como obra seminal *Teaching and Learning English as a Second Language* de Fries (1945)? La gestación de este método de análisis la podemos rastrear en las propias aulas: los docentes percibían que había determinados tipos de errores cuya frecuencia era mayor, o incluso exclusiva, según el tipo de lengua materna del aprendiz.

En relación con sus bases epistemológicas, el AC está vinculado al estructuralismo lingüístico y al conductismo psicológico. Los estudios basados en él realizan un cotejo de las gramáticas de dos o más lenguas, aunque se suele trabajar con pares: la nativa del aprendiz y la lengua meta. El objetivo de esta exhaustiva comparación no es otro que establecer las diferencias que pueden encontrarse entre ambas, para señalar las áreas conflictivas (aquellas donde no existen semejanzas) y hacer de esta manera una gramática de errores, donde encontramos una predicción de las incorrecciones que los aprendices van a cometer. Este carácter vaticinador es asumido como un axioma, como reflejan las palabras de Lado (1957:2): “[...] the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult”.

No obstante, con bastante cercanía en el tiempo, la praxis docente se encargaría de constatar que no siempre los elementos que presentaban más distancia entre la L1 y la L2 eran los más difíciles de adquirir.

[V1]

La noción básica sobre la que se asienta la hipótesis del AC es la de transferencia. Esta es el proceso por el cual el aprendiz usa como recurso ¿ante un conflicto o el desconocimiento de la norma de la lengua meta? su lengua materna (posteriormente el concepto se abrió a otras L2 que pudiera poseer el discente) de tal forma que esta aparece en el discurso en una suerte de trasvase lingüístico que puede darse en todos los niveles. Así, ante una situación conflictiva el estudiante de lengua extranjera usa como apoyo las reglas o los elementos que ya conoce de su propia lengua (u otra L2), proyectándolos en la lengua meta.

Nadie cuestiona que la aparición del Análisis Contrastivo supuso un punto de inflexión en la Lingüística Aplicada y, más concretamente, en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Con el transcurso del tiempo, sus bases se han ido adaptando, a la vez que distintas investigaciones han ido aportando datos y perspectivas novedosas ¿en una suerte de proceso de redefinición y reestructuración?, para adecuarse a los últimos resultados de las investigaciones y a las nuevas teorías sobre el conocimiento lingüístico. Así, ya en la década de los 70, Wardhaugh (1970) distingue entre el que se ha denominado AC fuerte (predictivo o *a priori*) y el AC débil (explicativo o *a posteriori*) con una percepción etiológica de los errores que supera a la transferencia como única respuesta. Esta última corriente entroncaría con los inicios del AE, al despojarse de su carácter vaticinador y adherirse a la corriente explicativa.[V3]

El modelo tradicional del AC fue pronto rechazado en la Lingüística de contrastes. Corder (1973) demuestra su imposibilidad, puesto que, siguiendo los postulados de las teorías generativistas de Chomsky (1965), tendría que ser el componente sintáctico profundo el nivel ideal donde se tendría que desarrollar la comparación. Sin embargo, es fácil demostrar que las gramáticas profundas de las lenguas no son idénticas, Corder (1973:243): “they cannot adequately serve, therefore, as a basis for applied linguistic comparisons”. Sin embargo, no fue exclusivamente criticada la base lingüística del AC, su orientación claramente behaviourista influyó en una reprobación feroz: se había olvidado el papel del discente en su propio proceso de aprendizaje, obviando la creatividad lingüística del individuo (que es el centro y el organizador del proceso [V4]); asimismo, se había confundido la terminología: *fácil* y *difícil* son conceptos psicológicos mientras que *igualdad* y *diferencia* están dentro del ámbito de la lingüística, por lo que los términos no son equiparables. Del mismo modo, [V5] se había establecido otra correlación entre *dificultad* y *error*, pero (y esto se sospechó desde los inicios porque cualquier profesor de lengua extranjera lo podía constatar en sus clases) una frase incorrecta puede no haber resultado difícil al aprender, mientras que la producción de una frase correcta puede ser fruto de un gran esfuerzo.

Durante la década de los 70, en los EE.UU. el AC dejó de ser empleado progresivamente, mientras que en Europa todavía podían encontrarse algunos acercamientos de este tipo de metodología. No obstante, en los últimos tiempos se ha producido, fundamentalmente en el Viejo Continente, una revalorización de la técnica del AC gracias a la asimilación de presupuestos pragmáticos. Así, por ejemplo, encontramos la *Retórica Contrastiva* donde confluyen teorías del ámbito de la Pragmática con el uso de la Lingüística Contrastiva: la lengua se entiende como un comportamiento intercultural (más en Vez 2002).[V6]

1. 2. EL ANÁLISIS DE ERRORES

El AC entra en crisis en los setenta y como consecuencia de esta apareció el análisis de las producciones reales de los aprendices de una lengua extranjera. El interés cada vez más creciente por tratar de desenmarañar el proceso de adquisición y aprendizaje de segundas lenguas, junto con la irrupción de las teorías chomskianas en la realidad lingüística del momento y el cognitismo psicológico, hizo que el Análisis de Errores (AE) penetrara con fuerza en el campo de la investigación de segundas lenguas. Así, los investigadores abandonan el campo teórico de la comparación lingüística [V7] desde la abstracción y se concentran en el campo de la realidad tangible: son ahora las manifestaciones concretas de los aprendices las que centran el interés de los estudios; metodológicamente se pasa de las predicciones desde el plano eminentemente teórico en el que hasta ahora se habían desarrollado las investigaciones en L2, al plano práctico, real y concreto de las producciones de los discentes, con el objeto de obtener datos que favorezcan la explicación de los errores en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras. De esta manera, el error se erigió en objeto de estudio y se produjo una revaloración del concepto.

No obstante, aunque nadie ponía en duda que el AE era una superación del AC y que los resultados de su metodología al no estar centrados exclusivamente en el concepto de interferencia enriquecían el estudio sobre L2, aparecieron rápidamente voces que señalaron algunos puntos débiles, así podemos destacar algunas cuestiones como: que está centrado exclusivamente en el error, frente a lo que sí que el discente realiza correctamente; que hay una ausencia de criterios

normalizadores en las taxonomías, por lo que, frecuentemente, los estudios no son comparables los unos con los otros; que existe un el problema conceptual entre explicación ('búsqueda de una causa') y descripción ('manifestación de lo que es') de los errores; la imposibilidad de encontrar para todos los casos una explicación unívoca del error (porque estos pueden ser de naturaleza múltiple); que no se reconocen en el estudio las estrategias de evitación que puedan ser usadas por los aprendices, de manera que un discente puede esquivar determinadas estructuras que le resulten difíciles y no incurrir así en errores... Tras todas estas críticas y la nueva perspectiva positiva orientada al "Can-do" o 'poder hacer' de los aprendices, el análisis de las muestras de interlengua (IL) de los aprendices dejó de centrarse únicamente en los errores, dando lugar al Análisis de la Actuación (AA).

En el ámbito de ELE, los primeros estudios basados en el AE se desarrollaron a finales del siglo XX, así apareció en 1989 la tesis doctoral de Vázquez (publicada en 1991); la de Fernández López (1990; publicada de manera parcial en 1997), y la de Santos Gargallo (1992). Más cercanos en el tiempo, tenemos, por ejemplo, los trabajos de Torijano Pérez (2002), de Sánchez Iglesias (2003), de Fernández Jodar (2006) o de Alba Quiñones (2008). En ellos puede apreciarse una evolución del concepto del AE, ya que progresivamente aparece el estudio en las muestras de lo no errado.

1.3. EL ANÁLISIS DE LA ACTUACIÓN

Como superación de las críticas al AE ¿y, por tanto, del AC también? apareció el denominado Análisis de la Actuación (AA)[\[8\]](#) o Análisis Performativo. Este, entre otras cosas, asimila y abre el foco del objeto de estudio; el AE se centra únicamente en una parte de la producción del aprendiz: aquella que no se corresponde con la lengua meta, aquella en la que falla. Con el AA, los investigadores dejan de centrarse exclusivamente en el error y lo no errado se erige igualmente como parte del estudio: esta perspectiva está en la línea de la reconducción en la investigación y evaluación de las L2: no solo importa lo que el discente hace mal, sino lo que es capaz de hacer bien (que es, de hecho, lo más importante[\[9\]](#)). Así, siguiendo esta tendencia, encontramos distintas líneas de investigación: estudios de adquisición de morfemas; equivalencias en las secuencias de desarrollo de la L1 y la L2; estudios de las estrategias del aprendiz; adquisición de formas y funciones lingüísticas... y dentro de todo lo que sería la investigación de las producciones de los aprendices, encontramos el Análisis del discurso (AD) que parte del postulado de que las producciones de los aprendices se desarrollan en un contexto determinado y esto entronca con uno de los pilares actuales en el campo de la investigación de las lenguas: la Pragmática. Una de las áreas en las que investiga el AD es la interacción entre los intercambios comunicativos y el desarrollo de la IL.

Así, empleando las herramientas desarrolladas desde el ámbito de la pragmática para la L1, se indaga sobre actos de habla, la cortesía, estructuración de las funciones discursivas, los tipos de discurso, las fórmulas de apertura y cierre conversacionales, los turnos de habla, los de apoyo, los patrones de interrupción y superposición... Por tanto, es dentro de este campo en el que podemos encuadrar el estudio de Javier Pérez, donde se recoge de manera preliminar los resultados de un estudio de la competencia conversacional desarrollado con aprendices de ELE de distintas universidades de Taiwán. El autor anuncia que los aprendices, tras 4 años de estudio, presentan un nivel "A2 DELE inicial". Estamos de acuerdo con lo que señaló Pérez Fernández (2007:1) respecto a la competencia conversacional, "es necesario un cierto nivel en el dominio oral previo para afrontar tareas como la conversación espontánea", por lo que, no es extraño lo que nos detalla Pérez Ruíz: "Los resultados preliminares muestran que la competencia comunicativa de los estudiantes presenta errores lingüísticos significativos y relevantes dificultades durante la interacción oral". Pérez realiza sobre un corpus de 20 conversaciones diádicas, un análisis de errores centrandose en la subcompetencia lingüística y un AA en el ámbito de la discursiva, resaltando el uso de distintas estrategias para que el intercambio fuera exitoso.

2. EL RETO DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CONVERSACIONAL EN CHINA

Para la lengua española es una responsabilidad y un desafío ir haciéndose un hueco en este mundo global ¿donde en los últimos días hemos alcanzado la cifra de 7000 millones de personas?, ya que las lenguas se erigen en el vehículo de intercomprensión lingüística y cultural necesario para las relaciones entre los pueblos.

En este contexto, todo estudio científico que se centre en el proceso de adquisición/aprendizaje del español ya sea como segunda lengua o como lengua extranjera (el caso que nos ocupa) nos parece loable; pero el desarrollo de estos en entornos sinohablantes nos parece algo especialmente destacable dada su importancia poblacional. El creciente interés por la proyección de la lengua española en estos contextos, se ha ido materializando en las aperturas de sedes del Instituto

Cervantes en Pekín (2006), Shanghái (2007) o Tokio (2008). Asimismo, queremos destacar que como resultado de las II Jornadas de Formación de Profesores en ELE celebradas en Pekín en 2009 se inició la andadura del Grupo de investigación internacional sinoELE, cuya actividad pivota sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje del Español en hablantes de chino (más en <http://sinoele.org/>)^[V10]

Respecto a la competencia conversacional, queremos señalar es que ya es conocido que en las destrezas receptivas se alcanzan niveles de competencia mayores que en las productivas, pero en el caso que nos ocupa, la complejidad aumenta por dos motivos: ya que por un lado, está centrado en la desarrollo del discurso oral espontáneo y, por otro, porque una interacción oral es la conjunción de ambas destrezas (una receptiva, la auditiva, y una productiva, la oral). Desde los años 80 comenzaron a estudiarse las conversaciones ? Schmidt y Frota (1986), Pica (1987) o Swain (1996).^[V11] entre otros? pero ha sido con el nuevo siglo cuando ha surgido una auténtica eclosión de estudios basados en las conversaciones de discentes de segundas lenguas: Alcón et al. (2001), Salaberri (2001) , Mazeland & Zaman-Zadeh (2004), Hardy y Moore (2004), Mackey (2007)... Analizar interacciones orales de los estudiantes, nos parece un gran acierto ya que compartimos las palabras de Slagter (2009:14) “Una de las virtudes del diálogo es que permite practicar con elementos de lenguas tal y como se presentan en realidad: hablando con otros alumnos, cada uno de ellos se prepara para una intervención de verdad (...) es darle una oportunidad para aprender a nadar en el agua”

El dominio de la competencia conversacional en una lengua distinta de la nativa, es un terreno especialmente inestable para el aprendiz ya que tronca con una serie de conocimientos pragmáticos y discursivos que normalmente no se imparten en las clases de L2; en general, habría que señalar que, desgraciadamente, estos todavía parecen no encontrar hueco en la aulas de ELE. Esto se produce, especialmente, en la enseñanza reglada, donde, con frecuencia, los programas obligan al profesorado a conseguir básicamente unas metas lingüísticas (aunque se disfrazen de funcionales). A esta cuestión, que consideramos relativamente generalizada, se le une en esta zona geográfica, la influencia del confucionismo en el sistema de enseñanza lo que determina unas especiales características en las aulas: se percibe al docente como el poseedor del conocimiento y el modelo a seguir, al que no se debe replicar; se estimula el acercamiento memorístico de los contenidos; el alumnado asume un papel pasivo respecto del conocimiento... Asimismo, a todo esto se une, según señala Sánchez (2007) en la exhaustiva revisión metodológica de la enseñanza de lenguas extranjeras y, más concretamente del español en China, que son los profesores de origen chino los que, normalmente, imparten los cursos de gramática, dejándoles a los docentes nativos las clases de conversación, de las que se espera que sean clases de refuerzo a lo aprendido en aquellas. Igualmente, pone de manifiesto Sánchez Griñán (2009:7) que “no existen actividades para las destrezas orales, ni se fomenta la interacción”. Así pues, Todas estas cuestiones no ayudan a la creación de producciones espontáneas en ELE de los aprendices, como son los intercambios conversacionales libres, sino más bien al contrario.

Como alternativas metodológicas para solventar el problema que se pone de manifiesto tras el análisis, Pérez Ruiz nos propone algunas cuestiones interesantes (a las que uno las aportaciones de Sánchez Griñán [2009], Rubio Lastra [2011] y Roncero Mayor [2011]) como son la redefinición de la competencia conversacional (frente a la competencia oral) y de su importancia en las clases de ELE; incorporar materiales orales de la L1 y la L2 desde una perspectiva de contraste para la reflexión del alumnado en el ámbito del aula; la grabación de conversaciones de los propios alumnos... A todo esto debería sumársele el estudio explícito de las características conversacionales de la L2 porque la enseñanza de los conceptos pragmáticos básicos para una interacción adecuada en esta no es ya una cuestión lingüística.^[V12] sino discursiva que en unas culturas tan distantes debe ser objeto de un acercamiento reflexivo ya que-como señalan García (2004) y Rubio (2007)-^[V13] cuanto mayor sea la distancia entre la cultura materna y cultura meta más necesario se hace una reflexión consciente sobre estas diferencias.

Por tanto, para lograr mejorar la competencia conversacional, se precisa un giro metodológico, con clases más reducidas y con la enseñanza explícita (y desde una perspectiva contrastiva) de los mecanismos que intervienen en la intercomunicación en español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba Quiñones, V. de (2008) Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico-semántico (Tesis doctoral inédita)

Alcón, E., Sanfort, M. P. & Salazar, P. (2001) “La atención a la forma a partir de la interacción oral: un estudio sobre la

- adquisición de las estructuras interrogativas”, en Muñoz, C. (coord.) Trabajos en lingüística aplicada, Barcelona: AESLA, 49-54.
- Chomsky, N. (1965) Aspect of the theory of syntax, MIT press, Cambridge (Traducción al español [1976] Aspectos de la teoría de la sintaxis, Madrid: Aguilar)
- Corder, S. P. (1973) Introducción a la Lingüística Aplicada (Versión española de 1992) México: Limusa.
- Fernández Jodar, R. (2006) Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español (tesis doctoral) Documento disponible en internet en (<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml>) (21.10.2007)
- Fernández López, S. (1991) Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera, Tesis doctoral (versión completa inédita), Universidad Complutense de Madrid.
- Fries, Ch. (1945) Teaching and Learning English as Foreign Language, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hardy, I. M. & Moore, J. L. (2004) “Foreign Language Students? Conversational Negotiations in Different Tasks Environments” en Applied Linguistics, 25/3, 340-370.
- Lado, R. (1957) Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers, Ann Arbor: Michigan University Press.
- Mackey, A. (ed.) (2007) Conversational Interaction in Second Language Acquisition, Oxford: OUP.
- Mazeland, H. & Zaman-Zadeh, M. (2004) “The Logic of Clarification: Some Observations about Word-Clarification Repairs in Finnish-as-a-Lingua-Franca Interactions”, en Gardner, R. y Wagner, J. (eds.) Second Language Conversations, London: Continuum, 132-156.
- Muñoz Liceras, J. (1992) La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua, Madrid: Visor.
- Pica, T. (1987) "Second-Language acquisition, social interaction, and the classroom" en Applied Linguistics, 8 (1), 3-21.
- Roncero Mayor, L. (2011) "La competencia pragmática en chino y español en la clase de E/LE en Taiwán: diferencias conceptuales, imagen pública y ambigüedad" en SinoELE 4, 34-45 (documento disponible en <http://sinoele.org/images/Revista/4/luisroncero.pdf>) (3.11.11)
- Rubio Lastra, M. (2011) "La asignatura de comunicación oral en Taiwan: situación actual y propuesta de cambio" en SinoELE 4, 1-33 (documento disponible en <http://sinoele.org/images/Revista/4/rubio.pdf>) (7.11.11)
- Salaberri, M.S. (2001) “Clarification requests, comprehension checks and confirmation checks in EFL classrooms”, en Muñoz, C. (coord.) Trabajos en lingüística aplicada, Barcelona: AESLA, 205-213.
- Sánchez Grifán, A. (2009) "Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablantes (instrucción): un proyecto abierto" en SinoELE 1-12 (documento disponible en internet <http://sinoele.org/images/Revista/1/estrategias.pdf>) (3.11.11)
- Sánchez Iglesias (2003) Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE (tesis doctoral), Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Santos Gargallo, I. (1992) La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata, Madrid: Universidad Complutense.
- Schmidt, R., y Frota, S. (1986) Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese, en Day, R.R. (ed.), Talking to learn: Conversation in second language acquisition Rowley, MA: Newbury House, 237-326.
- Slagter, P. J. (2009) Diálogos en clase (reedición de artículo aparecido en 1987) en MARcoELE 8, 1-31 (Documento disponible en http://marcoele.com/descargas/dialogos_slagter.pdf) (20.10.11)

- Swain, M. (1996) "Three functions of output in second language learning" en Cook, G. y Seidlhofer, B. (eds.) Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson, Oxford: OUP, 125-144.
- Torijano Sánchez (2002) Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: Expresión escrita (tesis doctoral), Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Vázquez, G. (1991) Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera, Frankfurt: Peter Lang.
- Vez, J.M. (2002) "De la lingüística del contraste a la didáctica de la integración en las aulas de lengua extranjera. Un punto de vista crítico" en Carabela, 51, pp. 5-26.
- Wardhaugh, R. (1970) "The contrastive analysis hypothesis", TESOL Quartely, 4, pp. 123-130 (Traducido en Liceras 1992).

ANEXO

- [V1]ELIMINAR (INICIO DE LA PÁG. 2 EN FORMATO HTML)
- [V2]SUSTITUIR "HA" POR "HAN"
- [V3]FALTA EL PUNTO
- [V4]ESTA PARTE VA ENTRE PARÉNTESIS (SEGUIMOS ESTANDO EN LA PÁG. 2 DEL HTML)
- [V5]CAMBIAR "IGUALMENTE" POR "DEL MISMO MODO"
- [V6]FALTA EL PUNTO (ESTÁ EN LA PÁG. 3 DEL HTML)
- [V7]SUSTITUIR "DE DOS LENGUAS" POR "LINGÜÍSTICA"
- [V8]INTRODUCIR "(AA)", PÁG. 4 DEL HTML
- [V9]Sustituir "MAS IMPORTANTE" POR "PRIMORDIAL"
- [V10]AQUÍ HAY UN PROBLEMA DE CONGRUENCIA: SI SE REFLEJA COMO NOTA AL PIE EL ENLACE DE INTERNET DE LAS JORNADAS, CREO QUE DEBERÍA SERLO TAMBIÉN EL ENLACE DE SINOELE. PÁG 5 DEL HTML
- [V11]INSERTAR COMA
- [V12]INSERTAR COMA
- [V13]ESTA PARTE VA ENTRE RAYAS (? ?)