CAPÍTULO 2

Base Téorica

En este capítulo se presenta una revisión histórica de las teorías sobre competencia comunicativa, los diferentes puntos de vista de algunos estudiosos y la influencia que han ejercido en la enseñanza de las lenguas.

2.1. La noción de "competencia comunicativa"

Johnson (2001), al abordar el tema de la noción de competencia comunicativa vs. competencia para interactuar, considera importante proporcionar una revisión histórica de la competencia comunicativa y cita:

> *In 1965 Chomsky wrote:*
> *Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker - listener, in a completely homogenous speech community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or charcteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance" (Chomsky 1965: 3) (Johnson,2001, p. 153)*
> *La teoría lingüística concierne primeramente a un hablante - receptor ideal - en una comunidad de habla homogénea que conoce su lengua perfectamente y no está afectada por tales condiciones gramaticalmente irrelevantes como limitación de la memoria, distracciones, cambios de atención e interés y*

errores (característicos o al azar) en la aplicación de su conocimiento de la lengua en la ejecución o desempeño actual." (Chomsky, 1965: 3)

Brown (2000), señala que Chomsky dividió la teoría lingüística en dos partes: competencia lingüística y ejecución o desempeño lingüístico. La competencia lingüística se refiere al conocimiento tácito de la gramática y la ejecución lingüística se refiere a la realización de este conocimiento en una ejecución actual. La competencia lingüística y ejecución lingüística de Chomsky se remontan a la idea de Saussure de lingüística estructural. La competencia lingüística de Chomsky corresponde a *la langue* de Saussure (sistema de signos) y la ejecución lingüística de Chomsky corresponde a *la parole* de Saussure (la realización de este sistema en una situación particular). Según Johnson (2001), la competencia lingüística de Chomsky se considera superior a *la langue* de Saussure porque se refiere principalmente a las competencias subyacentes, lo cual aboga por la habilidad del hablante para crear o generar un número ilimitado de oraciones gramaticales.

2.1.1. La "competencia lingüística" vs. la "competencia sociolingüística"

Se considera a Chomsky como el creador de la noción de competencia lingüística que él asocia con el conocimiento tácito de las estructuras gramaticales del idioma nativo del hablante ideal. En 1972, Hymes objetó la definición de competencia lingüística de Chomsky (1965) introduciendo el término de competencia comunicativa para ampliar la definición más allá del conocimiento de las reglas gramaticales tácitas, estableciendo que existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles (Johnson 2001, p. 154). Según Hymes, cuando un niño adquiere su idioma nativo, adquiere el

conocimiento de oraciones, no sólo como gramática sino también de una forma apropiada. El niño adquiere competencia cuando habla y cuando no habla, y con quién, dónde, cuándo y cómo habla. A esta competencia de uso de reglas gramaticales que son apropiadas a un contexto social dado, Hymes le llama competencia sociolingüística.

Para resumir, el modelo de la competencia comunicativa, de Hymes, consiste en dos áreas de competencia: competencia gramatical y competencia sociolingüística, y la habilidad para su uso. La competencia comunicativa está separada de la ejecución actual en tiempo real, de situaciones concretas. El modelo de competencia comunicativa, de Hymes, se ilustra de la siguiente manera:

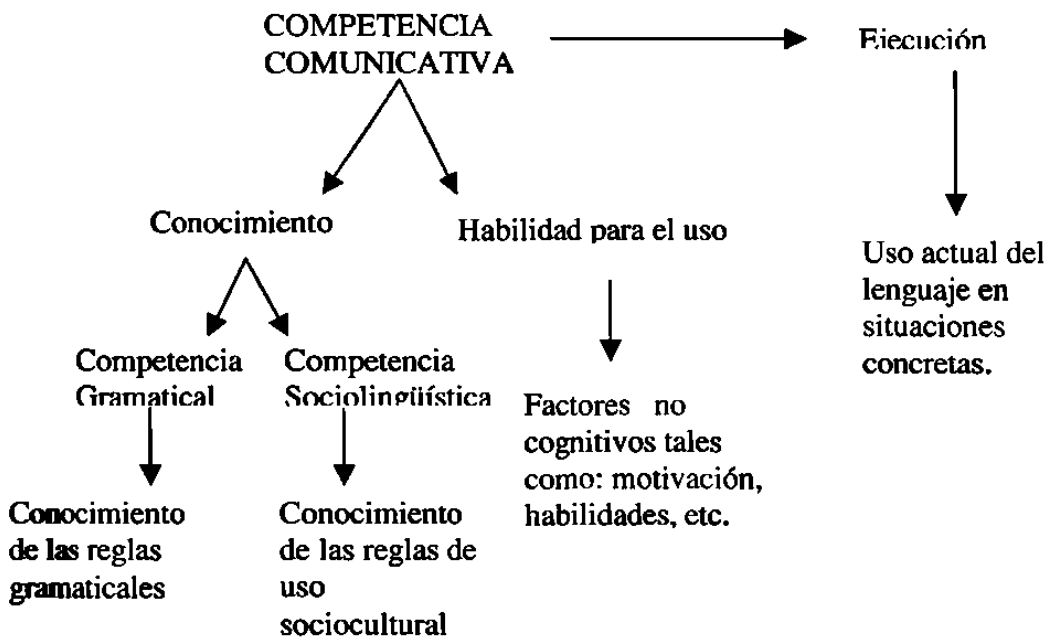

Fig. 1. Modelo de Competencia Comunicativa de Hymes.
Fuente: Johnson (2001) The Art of Non-conversation, A Reexamination of the Validity of the Oral Proficiency Interview, Yale Univ., Baltimore Maryland,p.157

2.1.2. El Modelo de Competencia Comunicativa, de Canale y Swain

El modelo de competencia comunicativa para primera lengua propuesto por Hymes en 1972 influyó en el modelo de competencia comunicativa para segundas lenguas formulado por Canale y Swain en 1980 (citado en Johnson, 2001, p.56). Dicho modelo ha tenido gran impacto en el campo de la enseñanza y evaluación de segundas lenguas durante casi una década. Originalmente, el modelo de Canale y Swain constaba de tres competencias: *competencia gramatical, competencia sociolingüística, y competencia estratégica.* Posteriormente, Canale en 1983 (citado en Johnson 2001, p.157) agregó la cuarta competencia llamada *competencia discursiva.* En su modelo original, la competencia discursiva fue considerada como parte de la competencia sociolingüística.

Canale y Swain (citados por Johnson, 2001, p.158, y Celce-Murcia, 2001, p.104) afirman que la *competencia gramatical* incluye el conocimiento de ítems léxicos y reglas de morfología, sintaxis, semántica de oraciones gramaticales y fonología. La *competencia sociolingüística* es similar a la del modelo de Hymes y se refiere al conocimiento de reglas socioculturales de uso. La *competencia estratégica* se compone de estrategias de comunicación verbales y no verbales que pueden ser llevadas a la acción para compensar las deficiencias en la comunicación debido a variables de ejecución o a competencia insuficiente. La *competencia discursiva* pertenece al conocimiento de cómo alcanzar la cohesión y la coherencia en un texto.

El modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain no incluye la habilidad para el uso sin embargo, lo incluyen en lo que ellos llaman ejecución

(performance) comunicativa que definen como *la realización de estas competencias (gramatical, sociolingüística, estratégica y discursiva) y su interacción en la producción y comprensión actuales.*

A pesar de todos los problemas encontrados, el modelo de competencia comunicativa de Canale y Swain revisado en 1983, predominó en el campo de la enseñanza de segunda lengua durante casi una década. Este modelo fue aceptado como el modelo teórico más importante de la enseñanza de lenguas (Fig. 2) y permaneció así hasta que Bachman introdujo en 1990 el modelo de habilidad comunicativa del lenguaje (HCL) (Johnson, 2001, p. 161).

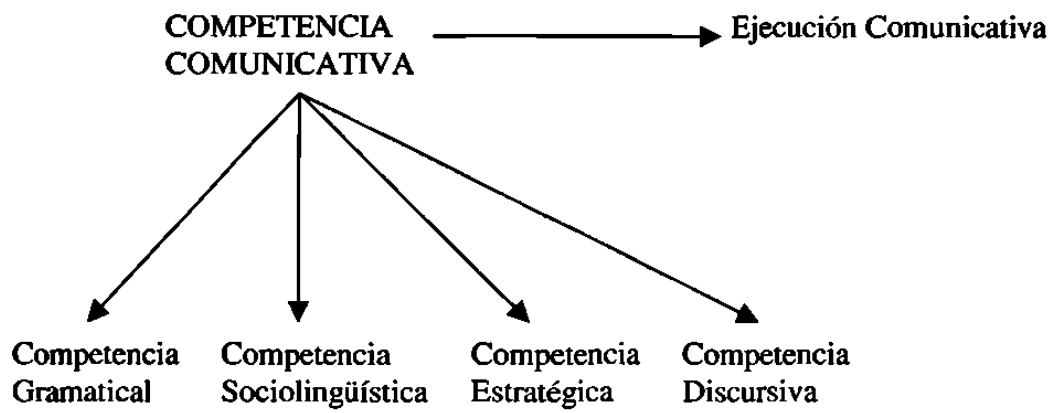

Fig. 2 Modelo de Competencia Comunicativa de Canale y Swain
Fuente : Johnson (2001), The Art of Non-conversation, A Reexamination of the Validity of the Oral Proficiency Interview, Yale Univ., Baltimore Maryland, p.159

2.1.3. Adaptación de Canale y Swain de la Teoría de Competencia Comunicativa, de Hymes, y su impacto en la enseñanza de segundas lenguas

La adaptación de Canale y Swain en 1980 (citado en Celce-Murcia, 2001, p. 104) de la Teoría de Competencia Comunicativa, de Hymes, propone que la habilidad para comunicarse en un idioma comprende cuatro dimensiones: *competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y, competencia estratégica,* (Fig. 2).

Lazaraton A., (citada en Celce-Murcia, 2001, p. 104), considera que el impacto de la Teoría de Competencia Comunicativa sobre la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera no es exagerado, ya que algunos libros de inglés como segunda lengua publicados en la última década fracasaron al considerar que el enfoque de su contenido era comunicativo.

Lazaraton A., agrega que quizás la forma más obvia en la que la pedagogía de las habilidades orales ha evolucionado como resultado de esta teoría es que ya no es aceptable enfocarse únicamente en el desarrollo de la competencia gramatical de nuestros estudiantes, como fué el caso de una gran cantidad de métodos de enseñanza de idiomas que fueron populares en el pasado; por el contrario, en la actualidad se espera que los maestros realicen un balance entre la exactitud y la fluidez.

2.1.4. Competencia Comunicativa vs. Competencia

Johnson (2001) señala que existe una confusión entre el significado propio de los términos *competencia comunicativa y competencia*; los cuales al usarse indistintamente ocasionan consecuencias serias teóricas y prácticas. Para ilustrar el problema menciona el diseño de dos pruebas muy populares que se utilizan en la evaluación de la habilidad del habla de los asistentes de enseñanza internacionales (ITA) y de los estudiantes y profesionales internacionales que no son hablantes nativos del idioma inglés.

A diferencia del modelo de HCL de Bachman, el modelo *Test of Spoken English* (TSE) / *Speaking Proficiency English Assesment Kit* (SPEAK) incluye la competencia discursiva. Este modelo se basa en la competencia del discurso de Canale y Swain y se refiere a la habilidad del hablante para organizar la información oral de una manera coherente y cohesiva (Johnson, 2001, p. 173). La competencia sociolingüística del TSE/SPEAK se enfoca en la sensibilidad del hablante hacia los contextos sociolingüísticos, parece apegarse más a la definición de Bachman que a la de Canale y Swain. El componente final del TSE/SPEAK - la competencia lingüística - se refiere al conocimiento de vocabulario, morfología, sintaxis y fonología del hablante.

Johnson resume que la habilidad comunicativa de lenguaje del TSE/SPEAK en su diseño comprende algunos elementos de competencia comunicativa basados en el modelo de Canale y Swain, en el modelo de Bachman de HCL y en algunos elementos de competencia basados en las descripciones de nivel de habilidades del ILR (Interagency Language Roundtable).

2.1.5. El Modelo de Habilidad Comunicativa del Lenguaje, de Bachman

Bachman (1990:84) (citado en Brown, 2000), describe el modelo de Habilidad Comunicativa del Lenguaje (HCL) el cual consiste en el conocimiento o la competencia y en la capacidad para ejecutar tal competencia en el uso de lenguaje comunicativo apropiado.

El modelo de Bachman basado en el modelo de Canale y Swain, consiste en tres competencias: *competencia de lenguaje, competencia estratégica y mecanismo psicofisiológico.* La competencia estratégica de Bachman, la más importante de las tres, difiere drásticamente de la competencia estratégica de Canale y Swain, ya que Bachman la define como un cierto tipo de mecanismo reparador de fallas en la comunicación; mientras que la competencia estratégica de Canale y Swain pertenece a las habilidades cognitivas subyacentes en el uso del lenguaje tales como: *evaluación, planeación, y ejecución*, las cuales son instrumentos para alcanzar los objetivos comunicativos; en el modelo de HCL de Bachman la competencia de la lengua está separada de la competencia estratégica, al separarlas y asignar a la competencia estratégica funciones o reglas cognitivas subyacentes no lingüísticas, Bachman admite la importancia de incluir la Habilidad de Uso en los modelos de competencia comunicativa, de Hymes.

La función principal de la competencia estratégica de Bachman es relacionar la competencia del lenguaje al conocimiento del mundo del usuario de la lengua y a las características del contexto en que se emplea dicha lengua. Bachman identifica y describe el mecanismo responsable de producir la interacción entre varios componentes

de su modelo. Esta función de la competencia estratégica puede ilustrarse de la siguiente manera mediante el modelo de HCL de Bachman.

Fig. 3 Modelo de Habilidad Comunicativa del Lenguaje de Bachman (adaptado de Bachman 1990:85), Fuente: Johnson (2001), The Art of Non-conversation, A Reexamination of the Validity of the Oral Proficiency Interview, Yale Univ., Baltimore Maryland, p.163

Un elemento importante de la HCL, *la competencia del lenguaje,* se divide en dos componentes: *la competencia organizacional* y *la competencia pragmática.* La *competencia organizacional* consiste en dos subcomponentes: *competencia gramatical,* definida como el conocimiento del vocabulario, morfología sintaxis y fonología; y la *competencia textual,* definida como el conocimiento de convenciones de organización y cohesión retórica.

El segundo elemento importante de la competencia lingüística es la *competencia pragmática*, que comprende a su vez dos subcomponentes: *competencia ilocucionaria*, la cual es esencial para la expresión de amplio rango de funciones de la lengua tales como las funciones ideacionales, manipulativas, regulatorias, interactivas,

heurísticas, e imaginativas; *y la competencia sociolingüística* la cual se define como: " la sensibilidad para, o el control de las convenciones del uso de la lengua " (citado en Bachman 1990).

2.2. El significado de "fluidez"

Según Hedge (1993), (citado en Celce-Murcia 2001, pp. 275-276), el término fluidez tiene dos significados: el primero es la habilidad para conectar unidades de habla con facilidad o sin esfuerzo, lentitud inapropiada o titubeos, lo que comúnmente se ha entendido como fluidez en los materiales de enseñanza de lengua y en procedimientos de evaluación de lenguaje.

Un significado más holístico del sentido de fluidez es el de *uso natural del lenguaje*, el cual más probablemente toma lugar cuando las actividades de habla se enfocan en el significado y su negociación, se utilizan estrategias de habla y se minimizan las correcciones directas. Esta segunda y más amplia definición es ciertamente más consistente con los objetivos de muchos de los cursos de segundas lenguas en la actualidad, donde la negociación de significado es una meta importante.

Otra implicación es que se deben enseñar habilidades múltiples cuando sea posible. Murphy (1991) (citado en Celce –Murcia, 2001) considera que los maestros de habilidades orales deben siempre conectar las habilidades de *hablar, escuchar y pronunciar*, aunque el enfoque en cualquier clase o actividad puede centrarse en una u

otra. De modo más amplio, los cursos de habilidades orales pueden utilizar actividades de lectura y escritura como la base o seguimiento para las actividades de habla.

Según Lazaraton A., (citada en Celce-Murcia, 2001, p.104), una característica final de los cursos de inglés como segunda lengua es que los estudiantes son motivados para tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje. En el aula donde se enseñan las habilidades orales, los estudiantes deben ser motivados y se les debe permitir iniciar la conversación cuando sea posible para determinar el contenido de sus respuestas o contribuciones, así como para evaluar su propia producción y progreso en el aprendizaje.

2.2.1. Las conversaciones y la práctica de fluidez

Ur, P., (1981), afirma que la utilización de conversaciones a partir de temas interesantes contribuye a la interacción entre los estudiantes y la práctica de fluidez (Ur, P. 1981, p. 2-9).

Brown (2000) (citado en Brown, 2001, p. 7) comparte la idea de Ur sobre la efectividad de la práctica de conversaciones auténticas, ya que el expresar las propias ideas motiva a los estudiantes de tal forma que desarrollen autonomía y adquieran confianza en sí mismos.

Scharle y Zsabó (2000) al igual que Ur y Brown, afirman que la motivación es pre - requisito para el aprendizaje, por lo que los maestros deben dedicar especial atención

al interés de los alumnos en forma de motivación intrínseca para el desarrollo de la responsabilidad y confianza (Scharle and Zsabó, 2000, p.7).

Hatch y Long (citados por Brown, 2000, p. 255) afirman que la conversación es una de las modalidades más importantes del discurso y que es un excelente ejemplo de la naturaleza interactiva e interpersonal de la comunicación.

Brown (2000), con respecto al análisis de la conversación enumera una serie de cuestiones tales como: ¿Cuáles son las reglas que rigen nuestras conversaciones?, ¿Cómo hace el hablante para obtener la atención de otros hablantes?, ¿Cómo iniciamos, terminamos o evitamos los tópicos?, ¿Cómo puede una persona interrumpir, corregir o pedir alcaración?. Brown señala que estas preguntas se relacionan con la competencia lingüística que posee cada hablante nativo adulto de una lengua. Agrega que las consideraciones de las reglas de conversación serán generales ya que las lenguas son diferentes; sin embargo, constan de varias características comunes que son: el prestar atención, la nominación del tópico, el desarrollo del tópico, la toma de turnos, la aclaración, el cambio, la interrupción y la terminación del tópico. Señala también que es importante que los maestros estén bien atentos de las reglas de conversación en segundas lenguas y que ayuden a los estudiantes a percibirlas y a seguirlas en sus propias conversaciones (Brown 2000, pp.256-257).

Grice (1967), (citado en Brown, 2000) señala cuatro máximas que ayudan al hablante a nominar y mantener un tópico de conversación:

- La máxima de cantidad: decir solamente lo necesario para entender la comunicación.
- La máxima de calidad: comunicar únicamente la información verdadera.
- La máxima de relevancia: comunicar únicamente la información relevante.
- La máxima de manera: claridad al hablar.

Según Brown (2000), las Máximas de Grice se han usado ampliamente como criterio para analizar por qué los hablantes no son efectivos en las conversaciones; de igual forma se ha sugerido su uso en situaciones cuando un hablante desea ejercer poder sobre los demás en la práctica de la conversación.

Riggenbach (1999), opina que la técnica de grabación de lenguaje hablado es compatible con el interés sobre análisis de discurso a nivel macro y microestructural y permite observar el lenguaje natural de los hablantes para obtener información sobre cómo es y cómo opera el lenguaje, cuáles son las funciones sociales que realizan los hablantes y cuáles son las características sistemáticas de la conversación; es decir, cómo inician, continúan o terminan un diálogo, cómo toman turnos, reparan errores, etc., además de evidenciar sus sistemas de valores, creencias etc.

2.3. La definición del término *ilocutorio* o *ilocutivo*

Según Johnson (2001) el término *ilocutorio o ilocutivo* es asociado con los actos ilocutorios de Searle, que él coloca como el núcleo de la comunicación humana. Searle establece que " la unidad básica de la comunicación lingüística es el acto ilocutivo "

(Searle 1969). Los actos ilocutivos tales como: *prometer, requerir, y ordenar*, son controlados por reglas, y su función es comunicar al hablante la intención hacia el oyente. El efecto de los actos ilocutivos sobre las acciones y los pensamientos del oyente es llamado acto preilocutivo. La atención en la teoría del Acto de Habla es primeramente sobre los actos ilocutivos de expresiones – es decir, sobre las intenciones comunicativas de las expresiones del hablante – y el objetivo final de la teoría de los Actos de Habla es identificar y categorizar todos los actos de habla que son esenciales para la forma en que se comunican los individuos durante todos los días de su vida.

Savignon (1983) establece que la competencia lingüística es competencia comunicativa y debería ser definida y evaluada como tal; mientras que Lantolf y Frawley (1985) ven la competencia (*proficiency*) separada de la competencia comunicativa y ellos consideran que la competencia tiene únicamente el fundamento teórico de la prueba de competencia (*proficiency test*).

2.4. La Teoría Sociocultural de Vygotsky

Según Wertsch (1990, 1995), (citado en Johnson, 2001), la teoría sociocultural de la mente de Vygotsky se puede resumir en tres postulados:

- Postulado 1. El análisis del desarrollo de los procesos mentales.
- Postulado 2. El origen social de las funciones mentales humanas.

- Postulado 3. El papel del lenguaje (un sistema de signos) en el desarrollo de las funciones cognitivas humanas.

Los postulados de análisis del desarrollo de los procesos mentales, el origen social de las funciones mentales y el papel del lenguaje están muy interrelacionados, por lo que el entendimiento de uno de ellos requiere de un total entendimiento de los otros dos y la forma en que interactúan entre sí.

En el primer postulado de la Teoría Sociocultural de Vygotsky, el análisis del desarrollo de los procesos mentales, Vygotsky se refiere al tipo de análisis que él defiende para la investigación, entendimiento e interpretaciones apropiadas de formas más elevadas de funciones mentales humanas. Vygotsky afirma: *necesitamos concentrarnos no en el producto del desarrollo sino en el verdadero proceso por el cual formas más altas son establecidas.* (Johnson, 2001, p.183).

En el segundo postulado de la Teoría Sociocultural de Vygotsky, el origen social de las funciones mentales, Vygotsky afirma que las funciones mentales más altas tales como: atención voluntaria, planeación, monitoreo, pensamiento racional y aprendizaje, se originan en la actividad social (Johnson, 2001, p. 185).

El tercer postulado de la Teoría Sociocultural de Vygotsky, el papel del lenguaje en el desarrollo de las funciones cognitivas humanas, se refiere al papel de los signos, en particular al papel de un sistema simbólico de signos – lenguaje – en el desarrollo de las funciones mentales más altas. Para Vygotsky la transición del plano

interpersonal al plano intrapersonal depende de la función mediadora del lenguaje (Johnson, 2001, p. 187).

Johnson resume que la Teoría Sociocultural de Vygotsky toma en cuenta el papel de la sociedad, la cultura, y las instituciones en el desarrollo de las funciones mentales humanas más altas. Algunos investigadores que trabajan en el campo de la adquisición de segundas lenguas consideran que la teoría de Vygotsky es bastante compatible con las teorías de adquisición e instrucción de segundas lenguas.

Según Bakhtin (1885: 1975) (citado en Johnson (2001), los conceptos de géneros de habla, voces y diálogos representan una importante contribución a la Teoría Sociocultural de Vygotsky ya que proporcionan una explicación de cómo las características del habla asociadas a los diversos escenarios o marcos socioculturales contribuyen a los patrones del crecimiento mental humano. Como se puede advertir, las teorías sobre la Adquisición de Segundas Lenguas y su enseñanza han encontrado a la Teoría Sociocultural de Vygostky útil y teóricamente compatible.

2.5 La enseñanza de las habilidades orales

Para la mayoría de las personas, la habilidad de hablar un idioma es el sinónimo de conocer tal idioma, ya que el habla es el medio básico de la comunicación humana. Sin embargo, hablar un segundo idioma siempre se ha considerado la más difícil de las cuatro habilidades comunicativas (Bailey y Savage 1994). Brown (1994) menciona una serie de características que interactúan para hacer que la habilidad de hablar sea una de

las más complejas. Para empezar, el habla fluída contiene formas reducidas, tales como: contracciones, reducción de vocales y elisión. Esto resulta difícil para los principiantes quienes no han tenido suficiente práctica con el habla reducida, por lo que retendrán las formas completas con su sonido formal.

Lo mismo se puede decir del uso de los coloquialismos y las expresiones idiomáticas. Sin la facilidad de usar estas características universales del lenguaje hablado, los principiantes darán la impresión de estar leyendo un libro. Los estudiantes deben adquirir el acento, el ritmo y la entonación del inglés, lo cual para muchos es una de las tareas más difíciles. Quizás el aspecto más difícil del inglés hablado es que casi siempre se adquiere vía interacción con al menos otro hablante. Ésta es la razón por la que muchos estudiantes se sorprenden y decepcionan cuando usan un segundo idioma por primera vez en una interacción real, ya que no están preparados para una comunicación espontánea y no pueden hacer frente a todas sus exigencias.

La habilidad oral no siempre ha ocupado un lugar central en la pedagogía de los idiomas como segunda lengua o lengua extranjera. En los cursos que utilizan los enfoques para la enseñanza del lenguaje basado en la comprensión, la habilidad de escuchar tiene mayor importancia que la expresión oral.

Aún en los enfoques basados en la producción, tales como el método silente (*silent way*), el habla del estudiante es cuidadosamente controlada en estructura y contenido. Cuando el audiolinguismo enfatizaba la habilidad oral, la producción del habla era controlada rígidamente para reforzar el correcto hábito de formación de reglas

lingüísticas (Lazaraton, citada en Celce –Murcia 2001, p 103). Con el advenimiento de la teoría de la competencia comunicativa (Hymes 1972) y la práctica de la enseñanza de lenguaje comunicativo (Savignon citado en Celce-Murcia 2001, p. 13-28, 103), la enseñanza de las habilidades orales comunicativas como una actividad sociocultural contextualizada se ha convertido en el punto central de muchas aulas donde se imparte el inglés como segundo idioma.

2.5.1 Enfoques para la promoción de habilidades orales en el aprendizaje del inglés en el aula

Existen muchos medios para promover las habilidades orales en las aulas de inglés. Algunas de las actividades de habla que pueden implementarse son: conversaciones, discursos, juegos de rol (role playing), conversaciones, diarios de diálogos grabados en cintas, entre otras.

Una de las tendencias más recientes en la pedagogía de las habilidades orales es el énfasis en que los estudiantes analicen y evalúen el lenguaje que ellos u otros producen (Celce-Murcia 2001, p.108, Riggenbach, 1999). Una conversación como tarea sería de gran ayuda a este respecto.

Una forma de acercamiento a esta actividad es asignar al estudiante el encontrar un hablante o un nativo de lengua inglesa que conozcan y grabar una interacción de 20 a 30 minutos con dicha persona. No todo el discurso resultante será verdaderamente natural. El hablante nativo caerá en el papel de entrevistador y hará casi todas las

preguntas que el hablante no nativo responderá casi mecánicamente; por lo tanto el instructor deberá motivar al estudiante a preparar con anterioridad algunas preguntas que hará al hablante nativo. En cualquier caso la interacción resultante proporcionará una muestra de la producción espontánea (Lazaraton, citada en Celce –Murcia, 2001).

2.6. El análisis de la conversación como fundamento para el análisis del discurso

El advenimiento de la tecnología en los últimos veinticinco años ha permitido que los investigadores del lenguaje realicen grabaciones de habla espontánea, una práctica que ha sido adquirida como método para la recolección de información por los sociolingüistas etnógrafos y otros interesados en el uso del lenguaje. La conversación ha sido de primordial interés para los investigadores del lenguaje, ya que la conversación espontánea, cotidiana y natural es la que ocurre con más frecuencia. En cada lengua y cultura la conversación es un acto de habla en el que participan todos los miembros de la comunidad. La conversación se considera el primer dominio para la socialización y desarrollo del lenguaje aún cuando es un tipo no especializado de comunicación (Riggenbach, 1999).

Frecuentemente, según Riggenbach, se considera que el análisis de la conversación proporciona un fundamento para el análisis del discurso en general, y lo que es aún más importante, un entendimiento de las estructuras y procesos de conversación, lo cual es esencial para el entendimiento de un idioma.

2.6.1. Las restricciones universales

En todos los idiomas los hablantes realizan actividades de manera inconsciente, en su gran mayoría, lo cual es una característica sistemática de la conversación. Por ejemplo, los hablantes toman turnos, observan las reglas de cada grupo para tomarlos, reparan sus errores o inexactitudes del habla, e indican si entienden o no, lo que dice el interlocutor.

Dentro de la conversación los hablantes pueden realizar funciones sociales, por ejemplo: pueden felicitar, hacer preguntas, dar información disculparse, estar de acuerdo, estar en desacuerdo y hacer invitaciones, entre otras.

Goffman (1976) (citado en Riggenbach 1999) se refiere a estas características como *restricciones universales* ya que ocurren en todos los sistemas de comunicación. Las *restricciones sociales* que suavizan las interacciones y permiten a los participantes revelar su competencia como hablantes de un idioma y miembros de la sociedad, también se consideran universales.

2.6.2. Los actos de habla

Las funciones que realizan los hablantes en la conversación son llamadas *actos de habla* o *funciones del lenguaje*. Estas funciones han despertado gran interés en los maestros de lenguas, debido a que son parecidas a fórmulas y son fácilmente identificables; por consiguiente, pueden ser enseñadas y aprendidas.

Algunos investigadores separan el estudio de las *restricciones universales* (prácticas de conversación) de las del estudio de actos de habla (prácticas en la conversación). Goffman (1981), (citado en Riggenbach, 1999) señala que los actos de habla deben ser considerados como tareas instrumentales que ocurren dentro de la conversación, pero no necesariamente constituyen la conversación.

Los analistas del discurso de diversas corrientes encuentran atractivos a los actos de habla, ya que las secuencias en que éstos ocurren son fácilmente identificables con inicios, intermedios y terminaciones generalmente predecibles. Por ejemplo, cuando un angloparlante está a punto de invitar a un amigo a hacer algo, generalmente hace una pregunta de tipo pre-invitación:

What are you doing Friday night?
Nothing, why?

Es claro para el hablante que en la mayoría de los casos surgirá una invitación y si ésta se desea, la respuesta usual es: *Nothing, why?* Enseguida, el primer hablante describe posibles planes (invitación implícita) o tal vez formule una invitación explícita. Las secuencias de invitación, al igual que otros actos de habla, son relativamente formulaicas por naturaleza (Riggenbach, 1999).

Un área de aplicación obvia en el aula de idiomas es que los estudiantes aprendan cómo se negocia un evento de habla en particular, siendo la meta principal, el descubrir los componentes de dicho acto de habla. Algunos de estos eventos son:

felicitaciones, cumplidos, agradecimientos. Además los estudiantes deben aprender cómo ciertos factores como la edad, género, tópico y ambiente afectan lo que se dice y cómo se dice; o cuándo es apropiado emitir cumplidos, y cómo deben decirse éstos adecuadamente.

El reconocimiento de los componentes de un acto de habla y el entendimiento de las variables sociolingüísticas representan el primer paso de un curso donde hablar es el foco de interés. El siguiente paso es ser participar en un acto de habla y producir el acto de habla apropiado y exacto desde el punto de vista lingüístico.

2.7. La investigación sobre las estrategias de aprendizaje en la enseñanza de lenguas

La investigación sobre las estrategias de aprendizaje de lenguas inició en la década de los años 60, siendo este tipo de investigación influenciado por los avances en la psicología cognitiva (Williams and Burden, 1997).

Durante los últimos veinte años se ha observado con mayor énfasis a los estudiantes y el aprendizaje, más que al maestro y la enseñanza. Paralelo a esto, la principal preocupación de los investigadores del aprendizaje de lenguas es saber cómo los estudiantes procesan la información nueva y qué tipo de estrategias emplean para entender, aprender o recordar información, con el fin de identificar las estrategias que utilizan los buenos estudiantes para aprender una segunda lengua.

En el plano internacional, esta preocupación ha llevado a algunos investigadores a realizar estudios donde se utiliza la tecnología como un instrumento didáctico en el desarrollo de la habilidad comunicativa oral de los estudiantes de inglés.

2.8. Estudios sobre el aprendizaje en segundas lenguas. La estrategia de grabación de conversaciones auto-dirigidas

Schneider, P., profesor de California State University en Northridge, utilizó la estrategia de grabación de conversaciones libres auto – dirigidas en parejas de estudiantes japoneses. Durante varios años, a dos secciones de 50 alumnos universitarios del segundo año les ofreció la opción de realizar grabaciones durante tres o cuatro días, por un lapso equivalente a una clase de inglés semanal de 100 minutos donde escuchaban y hablaban. Los resultados cuantitativos tomados de los reportes de esta investigación demostraron que 28 alumnos permanecieron en la clase y 73 hicieron grabaciones de conversaciones en pareja. Éstos últimos reportaron un aumento en la facilidad y auto – confianza al hablar inglés, motivación para mejorar su discurso oral, relajamiento, gusto y progreso al hablar inglés. (TESL-EJ, Sept. 2001).

El resultado del análisis de factores se comparó con la teoría de espectativa de valores (expectancy - value theory) y la motivación para aprender, sugiriendo que el progreso del estudiante estaba correlacionado con su incremento en la confianza; mientras que el incremento en la motivación para aprender estaba correlacionado con el incremento en el agrado por hablar inglés. Schneider encontró que un método efectivo

para aumentar la motivación y el desempeño de los estudiantes es la práctica de la fluidez a través de la grabación de conversaciones en inglés (Schneider, septiembre, 2001).

Washburn y Christianson, profesores de The University of Aizu (Aizu Wakamatsu – Fukushima, Japan) en su artículo *Teaching Conversation Strategies Through Pair – Taping*, publicado en TESL Reporter, 28, (2), 1995, reportan que en el Centre for Language Research en The University of Aizu, desarrollaron la técnica de grabación en parejas, basada en el modelo de Schneider para producir conversaciónes originales entre estudiantes de inglés, falsos principiantes e intermedios bajos; ésta técnica involucra la grabación de diálogos realizados por parejas de estudiantes en el laboratorio de idiomas. Washburn y Christianson reportan que ésta técnica de grabación de conversaciones en parejas apoya, motiva e impulsa al alumno a usar estrategias para evitar y reparar los fracasos y requiere que tengan iniciativa y acepten su responsabilidad para que tenga éxito (Washburn y Christianson, 1995). Además, observaron un cambio en la conducta del estudiante cuando el maestro no está presente en los grupos que están conversando; un marcado aumento de la fluidez, la improvisación y el uso creativo de palabras, un nivel más alto de desempeño (Schneider 1995) en términos de fluidez, y comprensión auditiva entre los estudiantes que escogieron hacer grabaciones en parejas en lugar de asistir a sesiones de clase tradicionales. (TESL- Reporter, 1995).

Washburn y Christianson (TESL –Reporter 2001) opinan que, usando su propia producción como ejemplos exitosos de estrategias de conversación en inglés, los estudiantes son motivados a aprender unos de otros y de ellos mismos. El resultado final

es que a los estudiantes se les permite tomar la responsabilidad y control de su propio estudio y uso del inglés.

De modo similar, Ernst (1994) encontró que la conversación generada por estudiantes en círculos de conversación es efectiva en la enseñanza de estrategias de conversación, gramática y normas sociolingüísticas en inglés; y que el uso de la producción de los alumnos para introducir estrategias de conversación le da un impulso necesario a su auto - confianza y legitimidad al proceso de negociación de significado con el cual los estudiantes deben sentirse cómodos.

En el estudio de Ernst, los estudiantes interactuaron con otros, usando estrategias para controlar el ritmo de la interacción y de esa manera, desarrollaron la confianza para interactuar con alumnos del siguiente nivel. Además, al requerir que los alumnos realizaran grabaciones, se creó una necesidad genuina para las estrategias que se les enseñó, y permitió a los investigadores supervisar su uso. Estas conversaciones auto – generadas y auto – dirigidas dieron a los estudiantes una oportunidad única para experimentar ellos mismos como hablantes de inglés exitosos, aún cuando eran hablantes imperfectos, ya que en el programa de grabación de diálogos en parejas se notó un incremento en el deseo de los estudiantes de interactuar en inglés con otros individuos.

En México, específicamente en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, se han realizado estudios acerca de los problemas de aprendizaje del idioma inglés. Martínez, I. (1998), profesora del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

(ITESM), realizó un estudio experimental con un grupo de Inglés Remedial IV ofrecido por el ITESM, teniendo un grupo de control compuesto de 30 alumnos y un grupo experimental con 32 alumnos. Los alumnos del grupo experimental hablaron en inglés libremente y grabaron sus conversaciones para observar su habilidad de interacción oral con otros alumnos. La grabación se utilizó como una estrategia opcional para que los estudiantes mejoraran su habilidad oral así como su conocimiento del idioma.

Los resultados obtenidos de los reportes de los estudiantes con respecto a la satisfacción y los beneficios obtenidos al dedicar más tiempo a la práctica oral fueron los siguientes: los estudiantes del grupo experimental disfrutaron la participación en actividades donde podían hablar libremente, experimentaron actividades de auténtica comunicación, involucrando: la obtención de información, la negociación de significados, el control de los recursos verbales y no – verbales, así como escucharse a sí mismos, lo cual les permitió corregir sus propios errores.

Las evaluaciones finales mostraron que el grupo experimental tuvo un mejor desempeño que el grupo de control, aunque la diferencia en la evaluación oral entre los dos grupos no fue significativa. Sin embargo, el progreso del grupo experimental fue mayor en su habilidad de comprensión auditiva. La metodología de enseñanza fue la misma en ambos grupos, por lo que el progreso del grupo experimental en su producción oral y escrita puede atribuirse a las actividades adicionales que se realizaron.

Fabela (agosto 2000), realizó un estudio para comparar la efectividad en el aprendizaje a través de la instrucción auto – dirigida, la instrucción semi – dirigida y la

instrucción dirigida en alumnos que asisten al CAADI de la Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (FIME) de la UANL. Fabela pretendió demostrar que los alumnos que aprenden inglés a través de auto – instrucción apoyada o instrucción semi – dirigida obtienen iguales o mejores resultados en su aprendizaje que los alumnos bajo el método tradicional. Fabela observó tres grupos de 13 alumnos cada uno, un grupo bajo instrucción auto – dirigida, otro bajo instrucción semi – dirigida y un tercero bajo instrucción tradicional. Los resultados obtenidos a través de tres pruebas de comparación múltiple mostraron que no hubo diferencia significativa en la efectividad del aprendizaje, pues se obtuvieron resultados iguales en el aprovechamiento. Sin embargo, se observó una diferencia cualitativa en un factor proporcionado por el método semi - autónomo, es decir: aprender a aprender, construir el camino hacia su autonomía. La investigadora concluyó que se deben mejorar algunos aspectos del CAADI, promover nuevas actitudes de adaptación de maestros y alumnos respecto a la investigación enfocada al aprendizaje, y una participación más activa de los alumnos.

Garza (2002), realizó un estudio sobre estrategias didácticas para apoyar el proceso de auto – aprendizaje del idioma inglés en el Módulo VIII del cuarto semestre en la Preparatoria No. 22 de la UANL. En su estudio establece que la falta de continuidad del aprendizaje del inglés entre la educación secundaria y la educación preparatoria ocasiona que el alumno deba retomar la materia en los cursos de traducción y comprensión del inglés, debiendo darse un proceso de re – iniciación en el aprendizaje del idioma, pues no se ha dado importancia a la continuidad en el uso del idioma en el sistema modular, y aún menos a la utilización práctica del contenido de la materia de inglés. Garza reporta la existencia de un alto índice de reprobación debido, entre otras

causas, a la falta de material adicional que apoye el curso de Inglés Módulo VIII y promueva el auto – aprendizaje. Otro problema es la inexistencia de cursos de apoyo o re - afirmación de los contenidos que estén dirigidos a los alumnos. Ante esta situación, la propuesta de Garza es el diseño de material de apoyo que incluya estrategias para apoyar el auto – aprendizaje basándose en guías de auto – estudio y ejercicios, con la finalidad de incrementar el nivel de aprobación en los alumnos de este curso, y desarrollar las habilidades necesarias para obtener y utilizar información de textos escritos en inglés que coadyuven en el aprovechamiento escolar estudiantil y en la acreditación del curso de inglés.

Como se puede observar, en el mundo actual se ha despertado gran interés y preocupación por mejorar el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. Al parecer, nuestros alumnos en la UANL, al igual que los alumnos de otras instituciones universitarias de nuestro país y del extranjero, padecen por la falta de una habilidad de comunicación oral efectiva, la cual parece tener el mismo origen: la acumulación de vocabulario y gramática escrita que no han sido utilizados por el alumno, además de la falta de confianza para emitir un discurso y la falta de motivación para mejorar el aprendizaje.

Los alumnos ingresan a la universidad con conocimientos de inglés adquiridos en la preparatoria basados en la comprensión escrita de textos en inglés (Garza, 2002), y no han desarrollado la habilidad comunicativa oral o la comprensión auditiva. Al ingresar a otros cursos de inglés en la Facultad, estos alumnos son promovidos a otro nivel mediante la aprobación de exámenes escritos únicamente. Por tal motivo, el nivel

de comunicación oral y comprensión auditiva es bajo; por consiguiente, los alumnos no están preparados para ingresar a un grupo de nivel oral como el curso curricular de Competencia Comunicativa en Inglés (CCEI), el cual debe ser aprobado como un requisito para tomar el examen de Competencia en Inglés (EXCI).

Siendo ésta la situación imperante en la UANL se concibió el diseño de una estrategia didáctica basada en las características de la conversación y en las funciones del lenguaje, donde se permite al alumno realizar la grabación de sus propias conversaciones en inglés. Al mismo tiempo, el diseño permite al maestro retroalimentar a los alumnos inmediatamente después de realizar la actividad, motivarlos a mejorar su habilidad comunicativa oral, su comprensión auditiva, desarrollar su auto – confianza, su habilidad para interactuar con otros, y su agrado por el idioma.