

TEORÍA Y PRÁCTICA CONVERSACIONAL EN EL MARCO EDUCATIVO DE LOS ESTUDIANTES TAIWANESES DE ELE

Javier Pérez Ruiz
Wenzao Ursuline University of Languages

Los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras desde el siglo xx han estado jalonados progresivamente por tres hitos fundamentales, a saber, lograr la adquisición de la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la competencia comunicativa intercultural. Aunque a nivel teórico, gracias a numerosas investigaciones, se ha logrado una adecuada formulación académica de cada una de estas competencias, estos prolíficos esfuerzos siguen sin traducirse en cambios notables en la práctica diaria docente de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en el entorno sinohablante. Concretamente, los planes curriculares taiwaneses siguen adoleciendo de una incorporación efectiva de las pautas dadas por el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (MCER). Además, se sigue observando una cierta reticencia en incorporar los logros procedentes de la sociolingüística en las clases de conversación. Un marcado desnivel docente lingüístico-sociolingüístico condiciona el diseño de estas clases, donde continua primando la supremacía de la gramática en el aprendizaje de ELE en detrimento de la competencia comunicativa.

Los enfoques comunicativos siguen llamando a la puerta de las universidades, pero siguen sin obtener la carta de ciudadanía sinohablante, ya que las clases de conversación se convierten en meras prolongaciones tentaculares de la lingüística, donde se enfatizan los

aspectos cognitivos del aprendizaje de lenguas, basados en la capacidad de memorizar el léxico y ciertas estructuras gramaticales. La expresión oral se reduce a monólogos aprendidos, la interacción oral a la memorización de diálogos o responder a preguntas formuladas en pasado, presente y futuro. Sin una enseñanza explícita conversacional, la competencia lingüística constituye la esencia del currículum docente, y la competencia comunicativa se percibe como un apéndice corporal marginal.

Para mejorar esta situación, durante las últimas décadas, algunos profesores han ido construyendo un nuevo marco teórico y docente para la conversación de ELE en el entorno sinohablante, con la esperanza de que pueda cristalizar en las nuevas generaciones de estudiantes que deseen aprender español, mediante una metodología que integre los beneficios de los esfuerzos lingüísticos procedentes del Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores, acumulados por la tradición docente sinohablante; e incorpore los logros sociolingüísticos procedentes de los enfoques directos y comunicativos de la lengua proporcionados por el Análisis del Discurso y el Análisis de la Conversación.

Este capítulo intentará sintetizar dicho marco investigador y didáctico a través de dos partes bien diferenciadas. En la primera de ellas, se llevará a cabo un recorrido teórico que analizará la relación entre la competencia lingüística y la comunicativa en el entorno sinohablante; así como las contribuciones de las diferentes corrientes psicolingüísticas y sociolingüísticas aplicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras. Sobre este marco teórico integrador, ecléctico y convergente, en la segunda parte del capítulo, se propondrán las líneas guía sobre las que podrían construirse futuras sugerencias didácticas para la clase de conversación en ELE. Concretamente, nuestras propuestas se asentarán en la necesidad de una base empírica experimental y no meramente teórica; en la coordinación y empleo de los beneficios proporcionados por las escuelas lingüísticas y sociolingüísticas; en el aprovechamiento del enfoque directo de la competencia comunicativa; en el empleo de las TIC y de los corpus orales; así como en el desarrollo de actividades de interacción oral que promuevan la competencia comunicativa intercultural.

Finalmente, este capítulo se nutre de nuestra experiencia investigadora y docente, por lo que, llevaremos a cabo un recopilatorio de las principales contribuciones teóricas y experimentales que hemos realizado en la última década en el estudio de la expresión e interacción oral en estudiantes taiwaneses de ELE. Sobre la base empírica de estos y otros estudios, se propondrán las sugerencias didácticas para la clase de conversación.

1. COMPETENCIA LINGÜÍSTICA VERSUS COMPETENCIA CONVERSACIONAL

El lenguaje no es un proceso estático limitado al aprendizaje de unas reglas pertenecientes a un sistema gramatical, sino que es siempre dinámico y creativo, cuya construcción exige necesariamente la interacción social. A nivel filosófico, antropológico, psicológico, neurológico y sociolingüístico viene reafirmada esta dimensión social de la lengua. Desde presupuestos filosóficos, varios autores como Heidegger y Ortega y Gasset han entendido que el ser humano es un ser relacional como fundamento de su ontología. El ser en el mundo que decía el pensador alemán, y la apertura del ser hacia el otro desde el momento de su nacimiento que citaba el pensador español. A nivel psicológico, las clásicas aportaciones de Piaget y Vygotsky subrayaron la interacción social como elemento básico para el desarrollo cognitivo del niño. Para Vygotsky, a la edad de dos años se producía una convergencia entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento. En este proceso, el niño, llegará a ser un diestro interlocutor cuando consiga no solamente controlar una serie de procedimientos sintácticos y semánticos, sino también ser capaz de practicar una serie de procesos cognitivos en relación con el contexto socio-pragmático, interiorizando unas reglas del contexto sociolingüístico. Solo cuando surjan de manera espontánea y automática estos procesos cognitivos, el niño habrá adquirido la capacidad de tomar el turno en la interacción oral (Serra *et ál.*).

Por su parte, los antropólogos Malinowski y Levi-Strauss incidieron en el contexto situacional y papel del lenguaje en la socialización, así como en el papel del intercambio comunicativo en la construcción

social respectivamente (Pérez Ruiz 2011b). En la siempre intrigante esfera neurológica, el desarrollo de las técnicas de neuroimagen y estudios experimentales confirman que la interacción social más allá de limitarse a unos intercambios socioculturales, realmente, lo que está aconteciendo en la comunicación es una sincronía cerebral entre los interlocutores. Esta sincronización neurológica ha sido mostrada por varios trabajos en los que el oyente no solo debe decodificar un *input* verbal o gramatical, sino que con sus anticipaciones cognitivas está realmente construyendo, de manera significativa, una interacción comunicativa socio-fisiológica, como lo muestran la existencia de las neuronas espejo (Rizzolatti *et ál.*), el proceso de decodificación acústica anticipada de Rost, el procesamiento de datos paralingüísticos de Latter *et ál.* o la contribución de los turnos de apoyo en el proceso de adquisición de una segunda lengua (Pérez Ruiz 2016; Wolf).

Y finalmente, llegamos a la contribución de los sociolingüistas acontecida en la segunda mitad del siglo xx y que supuso un auténtico giro copernicano (García). Los estudios sobre la lengua proporcionaban una visión exclusivamente lingüística basada principalmente en las aportaciones de Chomsky. El lingüista americano hablaba de competencia lingüística (CL) para referirse a la capacidad innata y universal de todos los hombres para poder aprender una lengua. Diferenciaba entre la competencia y la actuación, la primera alude a la capacidad mental, mientras que el segundo concepto se centra en el uso de la lengua. La gramática generativa de Chomsky se catalogó como insuficiente para explicar el lenguaje ya que proporcionaba una visión reduccionista al ceñirse al conocimiento de las reglas gramaticales y desdeñar el contexto sociolingüístico en el que se suceden los actos de habla.

Empezaba a gestarse una nueva visión que incluyera el entorno donde acontece la comunicación y se destacase que la competencia tenía un marcado carácter social que no podía ser denostado (Cenoz). Entre diferentes autores creció la idea de que el lenguaje siempre es contextual, dado que el hablante, no solamente es capaz de construir frases con una corrección gramatical, sino que toma conciencia de que unas oraciones son adecuadas en unos contextos determinados y otras no son propicias para ciertas ocasiones (Campell y Walles).

Llegamos así a la gran contribución de Hymes, que acuñó el concepto de competencia comunicativa (CC). Este autor engloba la teoría del lenguaje dentro de la teoría cultural y comunicativa, de manera que, la competencia lingüística formaría parte de una competencia mayor que sería la competencia comunicativa. Para Cenoz, podemos diferenciar ambas competencias en los siguientes puntos: en primer lugar, la CL es un conocimiento lingüístico-gramatical, mientras que la CC debe entenderse como la habilidad para actuar socialmente. En segundo lugar, en términos generales, no debemos entender que se trate de diferencias solamente cuantitativas, sino principalmente de índole cualitativa. A la habilidad del conocimiento gramatical de las reglas, se añade la capacidad de interactuar de manera competente durante la interacción comunicativa. Finalmente, si la CL podría ser considerada una competencia estática, dado que es innata, la CC es sobre todo dinámica, porque debe construirse durante la negociación de significados entre los interlocutores en diferentes contextos.

Observamos, que de una visión exclusivamente lingüística, se produjo un giro de 180 grados en la concepción chomskiana de la lengua, que hasta entonces dominaba, hasta llegar a un nuevo cambio paradigmático de índole sociolingüístico. A este giro, principalmente contribuyeron cuatro grandes disciplinas, a saber, la Pragmática, la Sociolingüística, el Análisis del Discurso y el Análisis de la Conversación (García). Desde esta perspectiva sociolingüística se considera que, entre el hablante y el oyente, no solamente existe una transmisión de información lingüística sino que realmente se elabora una construcción sociolingüística compartida y actualizada en cada acto de habla contextualizado, cuyo objetivo final es lograr una comunicación efectiva. Por lo tanto, comunicarse no es el mero trasvase semántico de frases bien construidas gramaticalmente entre los interlocutores que aprendieron unas reglas gramaticales, sino que la gramática cobra vida cuando se comunica. Y solo se comunica en una interacción, en un contexto social que no es el mero escenario pasivo y secundario, donde se produce y se escucha la declamación de los actores principales, sino que, en sí mismo, dichos contextos e interacción, constituyen un elemento esencial para poder ser competente en una lengua.

Todo este esfuerzo procedente del campo de la filosofía, la psicología, la neurociencia y la sociología, que venía enfatizando la función socio-comunicativa del lenguaje, cristalizó en la redacción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa). Para el MCER, la interacción no se reduce a ser capaces de aprender a producir y comprender expresiones gramaticalmente correctas en los actos de habla, sino que se debe aprender a interactuar; por lo que enfatiza la necesidad de adquirir una adecuada CC, y no meramente una CL. Lo anterior no significa un abandono de la competencia lingüística porque el MCER defiende que dicha CC solamente puede lograrse mediante la conjunta participación de elementos lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. Concretamente, los elementos lingüísticos serían las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas; los elementos sociolingüísticos son las condiciones socioculturales del uso de la lengua, y, por último, los elementos pragmáticos se refieren al uso funcional de los recursos lingüísticos y, en concreto, con la manifestación de los actos de habla y sus funciones (Consejo de Europa).

2. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA Y COMUNICATIVA EN EL ENTORNO SINOHABLANTE

Como hemos mencionado, la adquisición de la competencia comunicativa es uno de los principales objetivos en el proceso de la adquisición de una segunda lengua (ASL) según el MCER (Consejo de Europa). Los presupuestos teóricos de la CC han sido debidamente categorizados a nivel teórico, sin embargo, en la práctica docente, los profesores de ELE siguen buscando y proponiendo sugerencias didácticas que favorezcan el desarrollo de la CC (Cestero 2012; Cortés Moreno 2009b; Pérez Ruiz 2011b; Rubio 2007). Desafortunadamente, la mayoría de dichos esfuerzos adolecen de varias limitaciones. En primer lugar, numerosos centros siguen anclados en una enseñanza centrada en la adquisición de la competencia lingüística, subordinando la CC a una mera práctica dialógica y memorística. En segundo lugar, en aquellos entornos que favorecen enfoques más comunicativos, a menudo son meras formulaciones teóricas, que no se basan en la experimentación empírica. Y finalmente, suelen ser propuestas generales que

no han considerado la especificidad de los estudiantes en diferentes contextos educativos; se proponen sugerencias que desconocen los intereses y motivaciones de los estudiantes, ignorando de este modo a uno de los principales agentes educativos.

Ante esta situación, a nosotros nos interesa llevar a cabo una serie de reflexiones para conocer la relación entre la competencia lingüística y comunicativa en nuestro entorno sinohablante. Concretamente, debemos en primer lugar identificar el tipo de enseñanza que realizamos en nuestras clases; luego valorar los resultados de nuestros esfuerzos pedagógicos; y finalmente, proponer, si fuera necesario, nuevas guías didácticas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Antes de seguir adelante, debemos subrayar nuestro máximo respeto al sistema tradicional de aprendizaje en el entorno sinohablante, ya que es imposible adquirir la CC sin una adecuada CL. La experiencia acumulada durante muchos años por los profesores chinos es una fuente magnífica de inagotables recursos didácticos, que deben seguir utilizándose en nuestras clases. La historia de la educación en general suele construirse a bandazos pendulares, en cuyas oscilaciones el péndulo metálico destruye todo lo que se interpone en su trayectoria para imponerse durante el tiempo que dura la inercia de su movimiento, hasta que llega un nueva bola oscilante cuyo diseño, juventud, energía y vitalidad vuelve a destruir lo construido. Frente a esta educación pendular, que promovió la memorización y luego la denostó; que erigió la gramática y luego la quiere subordinar a los enfoques comunicativos, consideramos que toda educación debe ser acumulativa, enriqueciéndose de todas las prácticas anteriores, sin desdeñar nada, sino beneficiándose de los logros adquiridos. De aquí que, la construcción de la CC, no puede llevarse a cabo sin la imprescindible contribución de los cimientos lingüísticos. Por lo que, desde el aplauso y admiración a todos los profesores chinos que han desarrollado durante generaciones su magnífica labor docente, es desde donde debemos seguir progresando, ya que sus contribuciones no pueden ser consideradas como una lastra en el progreso educativo, sino el armazón del navío, en el que ahora izaremos velas sobre un mástil sólidamente asentado en los presupuestos gramaticales. Sentada esta

premisa de respeto y admiración a los esfuerzos docentes de todos los profesores chinos y taiwaneses, proseguimos nuestra línea argumentativa.

En China, Sánchez Griñán llevó a cabo uno de los más exhaustivos estudios sobre la situación de la enseñanza de la competencia comunicativa, y llegó a hablar de fracaso de este modelo y sugerir la necesidad de un verdadero cambio de paradigma educativo en China. Documentó las marcadas diferencias en los planes curriculares chinos que dedicaban un mayor número de horas semanales al aprendizaje de la gramática y del léxico (6 horas semanales), frente a la escasa hora y media dedicada a la conversación semanal. Además, evidenció una descoordinación entre la enseñanza gramatical y conversacional.

En Taiwán, repetidamente viene observándose una situación similar ya que persiste un marcado desnivel pedagógico, que prima los estudios centrados en la adquisición de la CL en detrimento de aquellos enfoques dirigidos a lograr la CC. En el entorno sinohablante, la enseñanza de ELE en Taiwán y en la República Popular de China refleja esta asincronía gramático-comunicativa en el currículo escolar, en los materiales didácticos y hasta en el diseño de los departamentos de español. Por ejemplo, en China, el peso de la docencia recae en profesores nativos, relegándose las clases de conversación a nativos becarios que deben vivir durante un periodo de tiempo en el país. Muchos de estos nativos, aunque son universitarios, carecen de la formación específica en la docencia de ELE. Por fortuna, son cada vez más los profesionales hispanohablantes que llegan a China con un máster o un doctorado en ELE o ramas afines. A pesar de las mejoras en la formación docente, los extranjeros deben limitar su actividad docente a meras prácticas conversacionales que refuercen los contenidos lingüísticos aprendidos en las clases de gramática, enfatizándose la distancia lingüística entre la L1 y la L2, y haciendo hincapié en la detección de errores y su adecuada corrección, más que en el desarrollo o adquisición de una verdadera competencia comunicativa.

La situación docente de ELE en Taiwán viene experimentando notables cambios, ya que en las últimas décadas se viene observando un progresivo incremento de nativos doctores en lingüística, literatura o historia que están enriqueciendo la didáctica del español con su bagaje

curricular. Es sobresaliente la contribución de los conocimientos históricos, literarios y lingüísticos proporcionados por dichos profesores, que ejercen su magnífica labor profesional en todas las universidades taiwanesas con departamento de español. Sin embargo, las clases de conversación siguen relegándose ante la supremacía de la gramática; y continúan limitándose a consolidar los conocimientos lingüísticos aprendidos a través de ejercicios clásicos de expresión oral como puede ser la exposición oral memorizada de un tema o la creación de diálogos ficticios, también memorizados, como únicos espacios de la interacción oral en la clase. Todo esto significa que tanto en Taiwán como en China queda mucho camino didáctico por recorrer en aras de lograr la adquisición de una verdadera competencia comunicativa.

Pero antes de proseguir, cabría preguntarse si realmente es necesario introducir cambios en los planes curriculares en el entorno sinohablante, porque al fin y al cabo, es notorio que el sistema docente chino funciona, dado que la mayoría de los estudiantes que finalizan sus estudios universitarios en China logran acceder a puestos de trabajo en el campo diplomático, de los negocios internacionales y en el área de la educación, habiendo adquirido un alto nivel de competencia general en ELE. En Taiwán, aunque, el mercado laboral está más reducido, también numerosos estudiantes graduados acceden a puestos de responsabilidad en el mercado internacional y son capaces de desarrollar con éxito su comunicación profesional. Ante estos hechos, podría argumentarse que no es una necesidad prioritaria realizar cambios en la docencia de ELE. Dados los aparentes resultados, podríamos estar tentados de dejar las directrices didácticas como llevan años, puesto que funcionan y cumplen su cometido.

Desafortunadamente, esta visión significaría una lectura parcial del panorama de la enseñanza de ELE por varias razones. Primera y fundamental, porque supone ignorar la evolución sociolingüística de nuestros conocimientos en la adquisición del lenguaje. Todo el bagaje académico sociolingüístico desarrollado desde la segunda mitad del siglo xx exige su plena inclusión en las clases de conversación del siglo xxi. Y en segundo lugar, por razones contextuales, porque en el sistema educativo chino, los estudiantes universitarios del Grado en Español han debido pasar una férrea selección que determina

que sean estudiantes muy bien dotados cognitivamente, que además están muy motivados por la seguridad de un estabilidad laboral al graduarse. Estos elementos no son marginales a la hora de evaluar la adquisición de la competencia en ELE. En Taiwán, el acceso universitario para aprender español es fácil y las salidas laborales son más limitadas que en la República Popular de China. Estos factores contribuyen al menor nivel adquirido por nuestros estudiantes al finalizar sus estudios. Todo esto quiere decir que no puede evaluarse, aplaudirse o condenar un método meramente por los resultados finales obtenidos en un determinado contexto, porque son muchas las circunstancias que convergen para explicar el resultado final.

Por todo lo anterior, debemos analizar si es suficiente el actual sistema educativo sinohablante que prima la adquisición de la competencia lingüística y que sigue siendo reacio a incorporar las recomendaciones dadas por el MCER. Para llevar a cabo esta labor dejemos que sean los hechos y no las opiniones las que justifiquen nuestra argumentación precedente.

Para poder comprobar los efectos educativos de una enseñanza de ELE centrada en el desarrollo de la competencia lingüística en detrimento de la adquisición comunicativa, propusimos en el año 2015 una investigación descriptiva y empírica¹. El principal objetivo general de este estudio fue analizar y comparar la adquisición lingüística y comunicativa en estudiantes taiwaneses de ELE, con el fin de poder llevar a cabo futuras propuestas pedagógicas fundadas en la evidencia empírica hallada y no en formulaciones teóricas. Como objetivos específicos se analizaron los hitos y dificultades lingüísticas

1 Proyecto subvencionado por Ministerio de Ciencia y Tecnología de Taiwán: Pérez Ruiz, Javier. Development of the acquisition of communicative competence and changes of sociolinguistics attitudes in Taiwanese Spanish Foreign Language learners. 2015. MOST 104-2410-H-160 -008 -. Los resultados preliminares de este trabajo fueron presentados en la siguiente ponencia: Pérez Ruiz, Javier. "Adquisición de la competencia comunicativa en estudiantes taiwaneses de español lengua extranjera e implicaciones didácticas. Primeros resultados." V Congreso Internacional Multidisciplinar CIMIE 16 de Investigación Educativa. Organizado por Multidisciplinary Educational Research Association (AMIE). Sevilla, España, 30 de junio y 1 de julio, 2016b. 1-7. Ponencia no publicada en las actas del congreso. La exposición de esta parte del capítulo sigue literalmente dicha ponencia dado que no fue publicada en las actas del congreso.

(léxico-gramaticales) y comunicativas (discursivas) mediante el diseño de actividades de expresión e interacción oral. Concretamente, los participantes debían participar en cuatro tareas, dos de expresión oral y otras dos de interacción oral. La primera tarea consistió en un ejercicio de preguntas y respuestas, donde los estudiantes debían limitarse a responder correctamente una batería de diez preguntas en diferentes tiempos verbales de pasado, presente y futuro. En la segunda tarea, los participantes tenían que hacer una tarea de expresión oral que consistía en un monólogo durante 1-2 minutos sobre un tema concreto. La tercera tarea constaba de situaciones comunicativas de interacción oral tanto formal como informal. Finalmente, la cuarta actividad consistió en una conversación diádica informal de tres minutos, mantenida entre dos compañeros, de manera que ambos interlocutores tenían una relación simétrica de solidaridad, con libertad tanto temática como en la construcción de los turnos y pares adyacentes.

Los resultados procedían de una muestra representativa de estudiantes taiwaneses universitarios del grado de Español en Wenzao Ursuline University of Languages, situada en Kaohsiung, Taiwán. Concretamente, un total de 80 alumnas, 20 de cada uno de los cuatro cursos de los que se compone la carrera universitaria de ELE, participaron en la investigación. Cada informante participó en dos tareas de expresión y otras dos de interacción oral. Todas las tareas se realizaron al final de cada curso universitario.

La investigación basó sus resultados en el análisis de 320 muestras grabadas de audio en lengua española, que contabilizaron alrededor de 6 horas y media de grabación total. Las grabaciones, etiquetado y transcripción siguieron los criterios metodológicos fijados por el Análisis de la Conversación (Pérez Ruiz 2014a; Sidnell y Stivers).

Los instrumentos de medida siguieron las principales categorías propuestas por el MCER (Consejo de Europa) para realizar la evaluación oral, aunque modificadas con las aportaciones de otros autores (Baralo 2012; Bordón; Campillo; Pinilla) y adaptadas al entorno sinohablante (Lin; Pérez Ruiz 2014c). Las evaluaciones lingüísticas se centraron en el análisis de las conjugaciones verbales, preposiciones, artículos, concordancia y léxico. Los aspectos discursivos se

obtuvieron al medir la coherencia y cohesión discursiva, la fluidez y la precisión. Entre los principales marcadores de la interacción oral, se midieron los turnos de habla, los turnos de apoyo, los pares adyacentes, las interrupciones, los momentos de titubeo, pausas y silencios.

Los datos obtenidos fueron analizados de manera cuantitativa y cualitativa. A nivel cuantitativo se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo (media y desviación estándar) e inferencial (T Test, análisis de la varianza ANOVA, Correlación de Pearson). El estudio cualitativo siguió las directrices de la metodología *emic* propuesta por el Análisis de la Conversación, analizando cada muestra de habla sin presupuestos teóricos.

Los primeros resultados cualitativos mostraron una doble desigualdad. Por un lado, se observaron diferencias cualitativamente notables entre las pruebas de expresión e interacción oral. Y por otro lado, se advirtió una dispar adquisición en las subcompetencias analizadas. En primer lugar, con relación al tipo de pruebas realizadas, los resultados evidenciaron mayores logros adquisitivos en la prueba gramatical de preguntas y respuestas. Las principales carencias se notaron en las pruebas de interacción oral basadas en una dinámica comunicativa, como fueron los juegos de situaciones formales e informales, así como, en el diálogo coloquial entablado.

Con relación a las desigualdades observadas en el proceso de adquisición de diferentes subcompetencias, se halló un mayor desarrollo de la subcompetencia lingüística que de las subcompetencias discursivas. A nivel lingüístico, ha sido evidente el progreso gramatical léxico, verbal y sintáctico observado. Aunque persisten notables errores de conjugación, los estudiantes de cuarto curso mostraron una mayor capacidad de autocorrección en las muestras de habla analizadas.

Desafortunadamente, la investigación evidencia serios déficits en la adquisición de la competencia comunicativa, principalmente de las subcompetencias discursivas y estratégicas. Primero, se observaron dificultades en la fluidez oral, ya que persistía un discurso oral con numerosos titubeos. Segundo, la expresión oral fue cada vez más coherente y cohesionada, sin embargo se mantenía la escasez de marcadores discursivos. Tercero, en las pruebas de interacción oral, se

documentaron déficits severos en la interacción formal y en la espontaneidad de las situaciones informales. Cuarto, los pares adyacentes de los diálogos mantenían las estructuras más elementales de pregunta y respuesta. Además, la carencia de estrategias de cambio de tema determinó momentos de interrupciones e incapacidad para proseguir el discurso oral. Quinto, la falta de una enseñanza explícita de estrategias conversacionales motivó la utilización de estrategias discursivas procedentes de la lengua materna, chino mandarín. Finalmente, se registró una presencia marginal de la interculturalidad tanto en la expresión como en el contenido de sus opiniones. Concretamente, la mayoría de estudiantes emitieron juicios favorables a la interculturalidad, pero superficiales en su contenido.

En definitiva, los resultados de esta investigación evidencian que ignorar la dimensión sociocultural de la comunicación oral en ELE, reducir la competencia conversacional a la mera memorización de monólogos o diálogos, y enclaustrar la expresión e interacción oral en programas que primen la adquisición gramatical significaría consolidar las desigualdades observadas en la adquisición de las diferentes subcompetencias. Por lo tanto, implicaría alejarse de la esencia del espíritu docente que contiene el MCER, a saber, promover una interacción pluricultural y multilingüe entre los seres humanos (Consejo de Europa). Para lograr ser competentes en la comunicación comunicativa intercultural, libre de estereotipos y prejuicios, este trabajo propuso fomentar espacios de interacción oral contruidos a partir de clases basadas en materiales culturales, reales y actuales, como pueden ser los corpus orales.

Este estudio nos proporcionó una doble aportación metodológica y didáctica en el entorno sinohablante. En primer lugar, su originalidad metodológica se basó en que analizó textos orales combinando el Análisis de Errores y el Análisis de la Conversación frente al predominio de trabajos basados en el Análisis Contrastivo y Análisis de Errores en los textos escritos (Lin). Esta investigación mostró la necesidad de seguir llevando a cabo estudios que utilicen el Análisis de Errores y el Análisis contrastivo, dado que nos siguen aportando una valiosa información sobre el proceso de adquisición de la competencia lingüística; pero consideramos que tales estudios deben dar más cabida

a una apertura investigadora hacia los enfoques más discursivos, tanto del Análisis del Discurso, como del Análisis de la Conversación. La incorporación de estos enfoques más sociolingüísticos nos proporcionaría nuevos datos sobre las dificultades en la adquisición de la competencia comunicativa. Además, deben completarse con estudios interculturales que nos desvelen cómo se realiza el proceso de la adquisición intercultural.

En segundo lugar, dado que este trabajo proporcionó evidencia empírica sobre los hitos alcanzados y, sobre todo, subrayó las dificultades observadas en la competencia comunicativa, sienta las bases para rediseñar nuestros planes curriculares y formular nuevas pautas didácticas, que ayuden a suplir las carencias comunicativas, pragmáticas e interculturales observadas en nuestros estudiantes. Evitando, de este modo, la formulación de propuestas meramente teóricas, sin base empírica.

A tenor de estos resultados, parece plausible promover un giro copernicano en el aprendizaje de la conversación en ELE dentro del entorno sinohablante que valore: (1) la dimensión social de la interacción oral, (2) la creación de espacios dinámicos de habla espontánea, (3) la enseñanza explícita de la micro-macro estructura conversacional, (4) la incorporación del componente intercultural; y finalmente, (5) la utilización didáctica de corpus orales como muestras de habla espontánea, real y actual.

3. ENFOQUES LINGÜÍSTICOS Y SOCIOLINGÜÍSTICOS EN ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

A tenor de los resultados preliminares obtenidos en nuestra investigación citada, cabría caer en el error presuntuoso de imponer, una vez más, el péndulo educacional y desplazar aquellos enfoques didácticos centrados en la adquisición de la competencia lingüística. No cabe duda de que tal postura sería incurrir en un reduccionismo injusto y parcial, meramente sociológico, que menoscabaría el concepto global de la competencia comunicativa. Por eso, debemos detenernos en nuestro recorrido teórico para recordar las notables contribuciones a la subcompetencia lingüística en la adquisición de segundas lenguas

llevadas a cabo a través del Análisis Contrastivo y del Análisis de Errores. Posteriormente, analizaremos las posibles aportaciones del Análisis del Discurso y del Análisis de la Conversación a la subcompetencia conversacional en la ASL. Desde esta visión conjunta e inseparable de las dos subcompetencias, podremos aproximarnos a alcanzar la competencia comunicativa, objetivo final de nuestro proyecto educativo. De manera sencilla, el esquema expositivo que seguiremos será presentar las citadas corrientes lingüísticas y sociolingüísticas, citando algunas de sus actividades didácticas ya llevadas a la práctica en el entorno de ELE sinohablante.

3.1. ANÁLISIS CONTRASTIVO Y ANÁLISIS DE ERRORES: ASPECTOS TEÓRICOS Y PEDAGÓGICOS

Baralo (2004) recordaba que el sistema lingüístico del hablante no nativo o interlengua se va construyendo gracias a las aportaciones de su propia L1 y de la L2 que está aprendiendo, siendo inevitable la presencia de los errores en la producción de su interlengua. Las dos teorías que han analizado los errores han sido el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores. En primer lugar el Análisis Contrastivo (ACO) es una teoría psicolingüística basada en el conductismo de Skinner que entiende el aprendizaje como una formación de hábitos lingüísticos, a través de la analogía con su lengua materna. Este proceso determina, en función de la distancia lingüística entre la L1 y la L2, la aparición de fenómenos de transferencia positiva que facilitan el aprendizaje, y una transferencia negativa desde la L1 que supone una interferencia con la L1 (Vázquez 1999).

La segunda corriente lingüística es el Análisis de Errores. Diferentes investigadores contabilizaron que los errores procedentes de la interferencia o transferencia negativa oscilaban entre un 3% a un 33% (Fernández). Esto motivó, que en los años setenta surgiese Análisis de Errores (AE) o Análisis de Errores no contrastivo de Corder procedente del cognitivismo psicológico. Corder rechaza el ACO y el conductismo, por lo que establece un nuevo marco psicológico y lingüístico caracterizado por tres nociones esenciales: el valor positivo de los errores, la existencia de un programa interno y el

reconocimiento de una competencia transitoria (Muñoz Licerias 40). Para el AE, aprender una lengua no es formar hábitos sino un proceso creativo con distintos procesos mentales, que en su desarrollo conlleven la necesaria presencia del error como elemento imprescindible en la adquisición. De hecho, las dos grandes contribuciones del AE a la ASL pueden ser sintetizadas en el valor positivo concedido al error y el abandono de los estudios comparativos entre la L1 y la L2, fomentando el trabajo con muestras reales de producción lingüística.

En su revisión, Alba Quiñones recordaba que la importancia concedida al error había sido el gran logro del AE y, a su vez, su gran deficiencia; ya que, si bien el error es un elemento esencial en la ASL, realmente nos estamos centrando en lo que el aprendiente hace mal, pero no en lo que hace bien; es decir, no incidimos en todo lo que el estudiante está adquiriendo de manera adecuada. Además, para la autora citada, el AE no podía dar respuesta a ciertos conflictos lingüísticos como pueden ser las oraciones de relativo, que los estudiantes orientales que aprenden español suelen omitir para evitar errores.

En un paso posterior, al final de la década de los setenta, se toma conciencia de que el AE no puede sustituir totalmente al ACO ya que los trabajos sobre ASL se pueden beneficiar de ambas corrientes psicolingüísticas. Los hábitos son importantes, así como lo son los procesos psicológicos implicados en la producción de errores. Cada una de estas disciplinas enriquecerá con sus explicaciones una parte de la competencia lingüística que el aprendiente está logrando; y por lo tanto, nos proporcionarán valiosas pistas sobre futuras sugerencias didácticas.

Completamos este breve recorrido teórico por estas dos corrientes psicolingüísticas, que han desarrollado nuestros conocimientos sobre la adquisición de la competencia lingüística, exponiendo algunas de las aplicaciones didácticas llevadas a cabo en ELE a partir de sus presupuestos. En primer lugar, debemos destacar a Cortés Moreno (2009a), que en su estudio contrastivo chino y español, fue desglosando una interesante comparación entre ambas lenguas sobre la fonética, la prosodia, la tonología, la acentuación, así como a nivel sintáctico-gramatical y léxico-semántico. En cada uno de estos temas, se abordaron las diferencias y las posibles transferencias entre la L1

chino mandarín y la L2 español. El autor, en sus conclusiones, indicaba que la transferencia es una estrategia necesaria en el aprendizaje de lenguas extranjeras, a pesar de los problemas y errores que ocasiona, pero destacaba que junto a la transferencia negativa, existía una transferencia positiva beneficiosa. A tenor de su estudio, concluyó que el mejor modo de desarrollar la CC era proporcionar a los estudiantes muestras reales escritas y orales, creando situaciones comunicativas en el que pudieran expresarse los estudiantes. Finalmente, Cortés Moreno proponía un juego basado en los errores conversacionales y escritos de los estudiantes sinohablantes, que permitía desarrollar las destrezas integradas. Mediante frases que contenían errores, los estudiantes por grupos debían identificar estos errores y hacer sugerencias para corregirlos. De este estudio y otros, debemos aprender que el ACO puede y debe seguir siendo una valiosa herramienta para la enseñanza de segundas lenguas. Consideramos que los profesores deben poseer ciertos conocimientos sobre la lengua materna de sus estudiantes con el fin de anticipar, identificar y solucionar aquellas situaciones en las que podemos predecir que se sucederán los fenómenos de transferencia tanto positiva como negativa. A la vez que no debemos olvidar que el inglés suele ser la L2 de muchos de nuestros estudiantes y que el español se considera la L3 y en ocasiones la L4, por lo que debemos también estar atentos al empleo de estrategias procedentes del inglés y su influencia a lo largo del proceso de adquisición de ELE en el entorno sinohablante.

Por otro lado, las investigaciones dentro del AE han demostrado ser esenciales para poder describir y evaluar la adquisición de la competencia lingüística en ASL. El modelo del AE ha sido seguido por numerosos estudios en el campo de ELE; entre los trabajos pioneros, debemos citar las contribuciones de Fernández, Vázquez (1991) y Santos. Tomando como base estos estudios, fueron apareciendo diferentes sugerencias pedagógicas que permiten a los estudiantes tomar conciencia de sus errores y buscar estrategias para corregirlos (Baralo 1999; Pérez Ruiz 2011c). La mayoría de los trabajos basados en el AE siguen manteniendo las bases metodológicas planteadas por Corder en 1967 (Corder), es decir, debemos intentar respetar las siguientes fases en nuestro esquema de trabajo: primero, se debe construir un

corpus. Segundo, en dicho corpus, se identificarán los errores. Tercero, se procede a la descripción de errores. Cuarto, a continuación, se lleva a cabo una taxonomía o clasificación de los mismos. Quinto, posteriormente, se realiza una explicación detallada de la presencia y origen posible de los errores hallados. Sexto, se evalúan los errores. Séptimo, se procede a la discusión de los resultados. Y finalmente, se buscan las posibles implicaciones pedagógicas de nuestros hallazgos (Alba; Pérez Ruiz 2011a).

Sobre este esquema anterior, nos limitaremos a citar el trabajo de Pérez Ruiz (2011a), quien analizó la interlengua de estudiantes taiwaneses de ELE a partir de corpus orales. Concretamente, esta investigación versó sobre los resultados de una muestra formada por 20 conversaciones diádicas entabladas por 40 estudiantes universitarios taiwaneses de cuarto año de ELE, procedentes de las cuatro universidades que en el año 2010 tenían Departamento de Español en Taiwán. Cada universidad contribuyó con 10 alumnos a dicha investigación. En este trabajo se midieron los siguientes aspectos: la competencia fonológica, la competencia léxica, la competencia sintáctica, la previsión de fosilizaciones y la competencia morfológica o gramatical. Además, se hizo hincapié en la concordancia, las producciones verbales, así como en la utilización de artículos y de preposiciones. Los resultados evidenciaron numerosos errores en cada uno de los apartados analizados, así como marcados problemas en la adquisición de la competencia comunicativa. El autor se formulaba la hipótesis de si los problemas lingüísticos y comunicativos estaban relacionados, o si la escasa exposición de los estudiantes a este tipo de prácticas basadas en diálogos espontáneos, o quizás, también la ausencia de una enseñanza explícita de la conversación y de la competencia comunicativa estaban influyendo en la producción de errores gramaticales, así como en la inseguridad que presentaban las interacciones orales, caracterizada por numerosas autocorrecciones gramaticales durante las conversaciones. Como los estudiantes no habían recibido una instrucción explícita de la estructura conversacional entre españoles, se limitaron a llevar a cabo una transferencia de sus estrategias conversacionales maternas, caracterizadas por la escasez de interrupciones, respeto para cambiar el turno, empleo de marcas discursivas chinas

en el cambio de turno en los lugares de transición pertinente, conversaciones escasamente intrusivas, muy respetuosas, basadas principalmente en el afán de comprensión semántico de los enunciados pronunciados más que en lograr una verdadera interacción. Todo lo anterior puso de manifiesto que la transferencia no solamente era un fenómeno lingüístico, sino también una estrategia sociolingüística en la comunicación oral. Además, resultaba necesario combinar desde el inicio de los planes curriculares la convergencia de una enseñanza lingüística-gramatical y sociolingüística-discursiva para que progresaran al unísono las subcompetencias lingüística y conversacional en los estudiantes de ELE.

3.2. ANÁLISIS DEL DISCURSO Y ANÁLISIS DE LA CONVERSACIÓN: ASPECTOS TEÓRICOS Y PEDAGÓGICOS

Finalizado el panorama lingüístico teórico y pedagógico del ACO y del AE, pasamos ahora a citar dos de las principales escuelas sociolingüísticas que han abordado la subcompetencia conversacional, así como algunas de sus contribuciones pedagógicas. Por un lado, debemos citar el modelo británico o Análisis del Discurso (AD), que se centró en producciones de habla sobre todo institucionalizadas (relaciones comerciales, médico-paciente y en el aula a partir de los años 70 en Birmingham. Llevaron a cabo un macroanálisis del discurso hablado de naturaleza lingüística a través de categorías que iban desde el acto hasta la lección, entendida como la unidad superior de producción oral. Analizaron las estructuras de intercambio mediante los conceptos de movimientos y de actos (Pérez Ruiz 2011b). Para Gallardo, las tres principales carencias del AD fueron la utilización de un método exclusivamente lingüístico, acotar su marco de actuación e investigación a contextos institucionales, y limitarse a analizar los intercambios provistos de información semántica. No cabe duda de que el AD ha realizado importantes contribuciones a la didáctica de la clase, tales como el papel y discurso que lleva a cabo el profesor, así como la interacción oral de los estudiantes en clase, bien a preguntas del profesor o de manera voluntaria (González Argüello). También Castaños

(cit. en Pascual²) declaró que: "Lo que el AD ha hecho es poner de manifiesto que saber un idioma no es sólo poder componer oraciones gramaticalmente correctas sino, sobre todo, poder usarlo" Es decir, proporciona una nueva visión de cómo se debe desarrollar la lengua en el uso en el aula ofreciendo una visión discursiva que ha supuesto una modificación de las unidades de estudio y su abordaje discursivo en clase, favoreciendo que el estudiante también forme parte de este proceso discursivo, que va más allá de los aspectos fonológico, léxicos o gramaticales, sintácticos o semánticos (Pascual). Sin embargo, el papel del AD en la interacción conversacional espontánea parece tener menor aplicación (Pérez Ruiz 2011b), por lo que no nos detendremos en este enfoque.

A continuación, nos detendremos a analizar con mayor detalle el Análisis de la Conversación (AC), que ha sido la segunda gran corriente sociolingüística. Desde la sociología, fue notable la contribución de la etnometodología de Garfinkel, ya que en una conversación entre dos interlocutores, el significado y comprensión de las palabras escapa a su mera literalidad lingüística semántica y sintáctica, para entrar en la esfera del contexto social en el que acontece la interacción y de la participación activa de sus interlocutores (Seedhouse). A partir de aquí, incorporando los principios de la etnometodología, surge en Estados Unidos, el AC de Sacks, que analiza la lengua en su uso social y comunicativo (Hutchby y Wooffitt). El AC tenía como objetivo analizar la organización de la interacción oral, descubriendo que la conversación no era un caos que no podía ser estudiado, tal y como se venía sosteniendo desde la primacía lingüística de Chomsky, sino que en toda interacción hay una estructura, que va más allá de la corrección gramatical de los enunciados verbales producidos o de la comprensión semántica de dichos actos de habla. Toda conversación tiene una macroestructura y una microestructura, unas unidades basadas en turnos, donde se suceden los turnos de habla y los turnos de apoyo, donde se van creando pares adyacentes, interrupciones, etc. (Pérez Ruiz 2011b).

2 La obra citada por Pascual corresponde a: Castaños, Fernando. "Las categorías básicas del análisis del discurso y la "disertación". *Discurso: cuadernos de teoría y análisis*, 5. 1984. 11-27.

Parece innegable que nuestros conocimientos sobre la interacción oral y la estructura de la conversación han sido dos de los grandes logros del AC. Sin embargo, sigue siendo objeto de controversia el papel que el AC pueda tener en el proceso de ASL y por lo tanto en la clase de conversación de segundas lenguas (Markee; Mori). En la actualidad, de manera genérica, se puede hablar de dos grandes posturas en la enseñanza del aprendizaje de la conversación, a saber, el enfoque indirecto y enfoque directo (Richard). Algunos autores han defendido el enfoque indirecto de la conversación que asume la premisa de considerar la conversación como un fenómeno universal, por lo que no es necesario explicitarlo en clase, los estudiantes de segundas lenguas solo tendrían que practicarla. Sin embargo esta postura adolece, por un lado, de no considerar la especificidad conversacional de cada lengua y cultura, por lo que favorecería fenómenos de transferencia negativa; y en segundo lugar, el enfoque indirecto carece de actividades específicamente conversacionales.

Otros autores (García; Liddicoat y Crozet; Razola) han defendido el enfoque directo de la enseñanza conversacional. Desde este enfoque se promueve una enseñanza explícita de la conversación que conlleva la descripción de los fenómenos conversacionales, tomar conciencia de cómo hablamos, exponer en clase la estructura y los mecanismos de la interacción oral, desarrollar actividades didácticas para favorecer la adquisición de la subcompetencia conversacional mediante actividades pedagógicas, que creen espacios de interacción oral, con muestras de habla reales, actuales y atrayentes. Weiyun también defendía el método directo conversacional porque la interacción nunca es estática sino un proceso dinámico que necesita de espacios propios en el aula donde pueda adquirir vida gracias a la colaboración entre los estudiantes, los cuales aportan un bagaje no solamente lingüístico sino sociolingüístico, cultural, una forma de expresión e interacción heredada culturalmente y que se actualiza en cada encuentro diádico entre los estudiantes.

Dentro del campo de ELE, progresivamente se viene imponiendo este enfoque directo y explícito conversacional en las clases de español gracias a la contribución de numerosos investigadores que han observado que la enseñanza explícita de algunos fenómenos

conversacionales son un factor esencial para lograr una mayor adquisición de la competencia comunicativa (Cestero 2007; García; Pérez Ruiz 2016b). Conversar va más allá de caer en los estereotipos que han presidido la enseñanza de la conversación durante décadas, mediante actividades que se limitaban a hacer que el estudiante hablara, y opinara sobre sus gustos, pero no interactuaba (Cestero 2007; García; Razola). Tanto Cestero como García han planteado propuestas didácticas concretas para la clase de ELE, cuya esencia consiste en favorecer la introducción de una enseñanza explícita gradual que contenga las explicaciones de la estructura conversacional y la incorporación de las explicaciones pertinentes de todos aquellos fenómenos que contribuyen, de manera fundamental, al desarrollo de la interacción oral.

En resumen, podemos considerar que las grandes contribuciones de los estudios del AC a la ASL han sido: primero, fomentar el análisis en clase de la interacción oral mediante muestras reales y espontáneas de habla de nativos en L1 y en L2. Segundo, llevar a cabo un aprendizaje explícito de los fenómenos conversacionales, por ejemplo, aprender cómo iniciar una conversación, el cierre y el cambio temático, el intercambio de turnos, el papel del hablante y del oyente, la marcada contribución del oyente a la CC, el valor del lenguaje lingüístico referencial y semántico y del lenguaje metalingüístico, capaz de promover el desarrollo de la conversación, las interrupciones y su valor didáctico, la identificación de los lugares de transición pertinente conversacionales, etc. Tercero, favorecer la construcción de espacios de interacción conversacional en el aula, donde los estudiantes reflexionen explícitamente y abiertamente sobre su modo de conversar tanto en su L1 como en la L2. Cuarto, diseñar actividades dinámicas de expresión e interacción oral, donde a partir del contacto directo con muestras reales y actuales de nativos, se promueva una comunicación oral verdadera y espontánea, a través de diálogos espontáneos, no memorizados en L2, sino que tengan cabida diferentes actividades conversacionales creativas y originales. Y quinto, incorporar la interculturalidad conversacional en la clase de ASL. Ir más allá de la cultura estereotipada para poder comprender reflexivamente cómo la cultura implica intrínsecamente modelos conversacionales, que no deben ser categorizados con criterios de superioridad, sino

identificando el valor de lo específico y cultural en cada modo conversacional de cada cultura. A partir de aquí, desde la toma de conciencia de la diversidad, se puede incrementar la competencia comunicativa e intercultural en la clase de conversación.

Para poner solamente un ejemplo de la utilidad del AC en la clase de ASL, recordaremos el trabajo de Pérez Ruiz (2016b). En esta investigación, este autor confirmó los trabajos llevados a cabo por Wolf que ya había demostrado el papel de los turnos de apoyo conversacionales para incrementar la CC en los estudiantes. En un estudio experimental pionero en ELE en el entorno sinohablante, Pérez Ruiz (2016b) puso en práctica una secuencia didáctica de enseñanza explícita de TA en un grupo experimental de 20 estudiantes, mientras que un segundo grupo, el denominado grupo control, también compuesto con 20 personas, recibió un tipo de enseñanza basada en el enfoque indirecto conversacional. Se comprobó que ambos grupos eran homogéneos en la competencia comunicativa y discursiva, y se tomaron mediciones antes de la puesta en práctica de la secuencia didáctica, una semana después y tres meses después de implantar las innovaciones pedagógicas.

Durante la *fase pretest* se grabaron 20 conversaciones diádicas en L1-chino y 20 en L2-español, con la finalidad de obtener dos grupos homogéneos en L1 y L2. En la *fase de instrucción*, los dos grupos recibieron 5 horas de clase separados. Por un lado, en el grupo de control, se practicaban los contenidos gramaticales aprendidos en sus clases normales durante 15 minutos, luego había un espacio para resolver dudas y hacer ejercicios; finalmente los estudiantes participaban en diálogos por parejas para reforzar y repasar los contenidos gramaticales, primero ensayaban por parejas y luego en la clase, delante de los demás. Mientras que en el denominado grupo experimental, se diseñó una secuencia de enseñanza explícita de los turnos de apoyo conversacionales procedente de varias aportaciones de otros investigadores (Barraja-Rohan; Cestero 2007; Pérez Ruiz 2011b). Cada lección se inició con 15 minutos de explicación teórica de los turnos de apoyo; se continuaba con un espacio para solucionar dudas y hacer ejercicios de interacción oral para practicar lo aprendido. Posteriormente, los

estudiantes dialogaban, primero por parejas y luego repetían su interacción delante de toda la clase.

El objetivo de esta propuesta didáctica era que los estudiantes tomaran conciencia sobre la importancia del papel del oyente en la conversación, descubrir que la interacción oral es una construcción compartida entre el hablante y el oyente, que suele realizarse mediante turnos de apoyo, de los que no somos conscientes en nuestro uso diario en la L1 ni en la L2. Para favorecer esta autorreflexión la instrucción utilizó unas grabaciones de audio entre nativos a los se les había suprimido la producción de turnos de apoyo. Posteriormente, escuchaban el mismo diálogo en la versión normal, natural y espontánea en la que ambos interlocutores utilizaban diferentes turnos de apoyo. Durante la fase de entendimiento, el profesor y los estudiantes comentaron los diálogos, y fueron descubriendo cada uno de los diferentes tipos de turnos de apoyo existentes en lengua española. A esta fase, se siguió una etapa de producción en la que los estudiantes practicaron los diferentes turnos de apoyo aprendidos en conversaciones diádicas espontáneas.

Finalizada la fase de instrucción, una semana después y tres meses más tarde, ambos grupos, el experimental y el grupo control, fueron grabados en conversaciones diádicas similares a las primeras grabaciones y en las mismas condiciones. Se realizaron grabaciones tanto en la L1 chino mandarín como en la L2 español. Ningún grupo recibió ningún tipo de refuerzo académico ni social una vez finalizada la fase de instrucción.

Los principales hallazgos obtenidos en esta investigación longitudinal y experimental confirmaron que la enseñanza explícita de los turnos de apoyo conversacionales había tenido un impacto positivo muy favorable en la interacción oral no solamente en las conversaciones diádicas en la L2, español, sino también en las conversaciones en la L1, chino mandarín (Pérez Ruiz 2016b). Las conversaciones entabladas eran más fluidas con mayor número de turnos de habla, mayor producción de habla, de turnos de apoyo, mayores estrategias de colaboración en la construcción de los turnos, con una marcada disminución de las pausas y titubeos durante el diálogo.

A tenor de estos resultados, el trabajo de Pérez Ruiz (2016b) finalizó identificando una serie de implicaciones para la enseñanza de la conversación en ELE: primero, el análisis de nuestro corpus confirmó que los estudiantes son incapaces de adquirir de manera espontánea las estrategias conversacionales de los españoles, por lo que los enfoques indirectos de la conversación deberían ser puestos en tela de juicio. Segundo, es necesario la docencia explícita de los fenómenos conversacionales y la toma de concienciación de la propia expresión e interacción oral en la L1 y en la L2, tal y como otros autores ya habían sugerido (Barraja-Rohan); la alternativa sería vivir en un entorno de inmersión lingüística o, como indicaba Shively, favorecer que los estudiantes tuvieran muchas oportunidades de interactuar con los nativos, adquiriendo una interacción cada vez más natural, circunstancia que no siempre es posible. En ambos casos, se exigiría mucho tiempo y participar en muchas conversaciones para lograr automatizar la espontaneidad de las estrategias conversacionales de la lengua meta. Tercero, se debe revalorizar la contribución esencial del oyente en la práctica conversacional de segundas lenguas. Nuestro estudio se une a una numerosa lista de trabajos que vienen confirmando el papel fundamental del oyente en la conversación; que debe dejar de ser entendido como un mero receptor pasivo de contenidos referenciales y lingüísticos, para ser comprendido como un oyente activo y participativo que ayuda a construir de manera espontánea y natural el turno, así como la evolución de la interacción oral (Hutchby y Wooffitt; Olsher; Pérez Ruiz 2011b; Wolf). En este contexto, la enseñanza de las estrategias conversacionales en nuestro estudio ha mostrado sus beneficios en la adquisición de la subcompetencia conversacional. Únicamente cinco horas de clase fueron necesarias para mejorar algunos aspectos en la interacción oral. Concretamente, se observaron conversaciones más fluidas, participativas, dinámicas y con mayor producción de habla. Finalmente, nuestro estudio confirmó la utilidad pedagógica de emplear muestras reales de habla, por lo que se insistió en el valor de los corpus orales bilingües, no solamente como herramientas imprescindibles en las investigaciones sociolingüísticas de los estudios de ASL, sino incluso como instrumentos pedagógicos

de primer orden que podrían ser incorporados a las clases de conversación, como se explicará más adelante.

A tenor del contenido expuesto en este apartado, podemos obtener una primera panorámica lingüística y sociolingüística, necesariamente reducida y en la que cabría añadir otros enfoques y corrientes pedagógicas, pero que, sin embargo, nos puede permitir establecer el marco o telón de fondo en el que desarrollaremos nuestras sugerencias didácticas en la siguiente sección.

4. SUGERENCIAS DIDÁCTICAS DE LA CONVERSACIÓN EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

En el apartado anterior, mostramos que la CC se nutre de los beneficios proporcionados por las subcompetencias lingüísticas y conversacionales, de aquí que, deban ser asumidos los presupuestos de las principales formulaciones teóricas en la ASL, como han sido el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y el Análisis del Discurso y el Análisis de la Conversación que acabamos de exponer. Por lo tanto, sin caer en una visión meramente ecléctica de la educación, y en aras de una mayor riqueza pedagógica, consideramos que deberían tener cabida las diferentes aportaciones proporcionadas desde distintos enfoques lingüísticos y sociolingüísticos en nuestras futuras sugerencias didácticas para la clase de conversación de ELE. El problema no será cómo sustituir un enfoque anterior, como desgraciadamente viene haciéndose muchas veces, asumiendo modas educativas, sino que el punto principal de la didáctica debería ser cómo aprovechar los beneficios de los enfoques precedentes para intentar, en vez de rechazarlos, incorporarlos en un nuevo marco pedagógico.

Lógicamente, esta tarea no puede ser abordada de manera individual por un profesor en el espacio reducido y aislado de un aula, sino que exige el trabajo interdisciplinar de un equipo de profesionales que incorporen las aportaciones de especialistas en lingüística, en literatura, arte, historia, cultura en general, sociolingüistas, pedagogos y neurolingüistas. Sobre este trabajo de sugerencias comunes e interactivas, cada profesor podrá modificar, reestructurar y ajustar las diferentes propuestas a las condiciones particulares y específicas de

sus propios estudiantes, creando un entorno de enseñanza atrayente, motivadora, interesante, innovador en el que ambos agentes educativos, profesores y estudiantes, se enriquezcan y sobre todo disfruten del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta perspectiva aglutinadora y mutuamente enriquecedora, queremos proponer algunas líneas guías fundamentales para la futura enseñanza de la conversación en el entorno sinohablante. Concretamente, desarrollaremos este apartado sugiriendo: primero, dotar de una base experimental y no meramente teórica las propuestas pedagógicas que formulemos. Segundo, favorecer en el currículo una verdadera coordinación en la adquisición de las competencias lingüísticas y sociolingüísticas, y no una subordinación como sucede en el entorno sinohablante actual. Tercero, promover el enfoque directo de la conversación a través de una enseñanza explícita de las estrategias conversacionales, introduciendo las aportaciones del Análisis del Discurso a la clase, el discurso de los negocios, etc. y las contribuciones del Análisis de la Conversación en la interacción oral espontánea. Cuarto, llevar a cabo un análisis de la motivación integradora o instrumental de los estudiantes, así como de los materiales didácticos empleados y las temáticas conversacionales de interés en el entorno sinohablante. Quinto, introducir realmente las Tecnologías de la Comunicación y de la Información (TIC) en la clase de conversación, de manera pedagógicamente eficiente y no como mero soporte técnico audiovisual. Sexto, en relación con lo anterior, revalorizar el papel didáctico de los corpus orales bilingües en la adquisición de la subcompetencia conversacional. Finalmente, tener como uno de los objetivos primordiales la adquisición de la competencia comunicativa intercultural, que podrá lograrse no solamente mediante las muestras socioculturales de habla real procedentes de las TIC y de los corpus orales mencionados, sino también creando y facilitando la interacción oral con nativos y/o en entornos de inmersión, a través de los programas de intercambio interuniversitario.

4.1. BASE EXPERIMENTAL DE LAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Consideramos que el primer punto de reflexión sobre futuras sugerencias didácticas debe ser fundamentarlas sobre las evidencias empíricas y no llevar a cabo meras abstracciones y formulaciones académicas. La experiencia acumulada debe ser el motor de arranque de las nuevas propuestas pedagógicas. Bajo este marco, entendemos como datos empíricos no solo los procedentes de investigaciones llevadas a cabo, sino también aquellos derivados de las reflexiones que el docente realiza sobre el desarrollo de sus clases y las dificultades que observa en sus estudiantes. Con relación al valor de las reflexiones del docente sobre su propia aula, debemos promover el marco del método *Investigación-Acción*, donde los trabajos de Freire, Stenhouse, Elliot y otros han demostrado su utilidad en la educación (Martínez; Morell). Gracias a este método los profesores pueden convertir sus clases en auténticos laboratorios didácticos, simplemente siguiendo los pasos metodológicos propuestos por este modelo. En primer lugar, se identificaría un problema en la expresión o interacción oral, que se analizaría con el fin de establecer un objetivo concreto. Posteriormente, se diseñan una serie de actividades que se llevan a la práctica y se evalúan los resultados, introduciendo las mejoras y modificaciones necesarias en la propia clase. A modo de ejemplo, personalmente hemos constatado la utilidad de este método de *Investigación-acción* en la clase de ELE en una propuesta de reciprocidad intercultural, en la que identificamos unos problemas en la competencia intercultural, y se diseñaron una serie de actividades de expresión e interacción oral (Pérez Ruiz 2014b). Posteriormente se implantaron en la clase; se midió cuantitativa y cualitativamente el grado de aceptación y utilidad de estas propuestas para avanzar en la adquisición de la competencia comunicativa intercultural. Finalmente, se introdujeron las mejoras pertinentes, que seguimos aplicándolas en las clases actualmente (Pérez Ruiz 2016c). Debemos remarcar que no es necesario que publiquemos sino que reflexionemos, en el interior de nuestras aulas, sobre la especificidad de la expresión e interacción oral de nuestros estudiantes para descubrir las peculiaridades de nuestro

grupo de estudiantes, y así poder elaborar materiales y actividades ajustadas a sus particularidades.

Con relación a las investigaciones propiamente dichas. Sostenemos que la difusión tanto de revistas especializadas como de congresos nacionales e internacionales son una magnífica ventana por la que podemos aprender e incorporar interesantes sugerencias que han sido publicadas y que proceden de la práctica diaria. Podemos citar el trabajo de Pérez Fernández, que lleva a cabo varias propuestas de dinamización de la clase de conversación. Ya en el entorno sinohablante, en primer lugar, resulta esencial el trabajo de Sánchez Griñán, que en un resumen de su tesis doctoral ha analizado las dificultades de la implantación de la CC en China y ha llevado a cabo interesantes propuestas para favorecer su desarrollo en el entorno sinohablante. En Taiwán, recordemos una vez más el trabajo de Cortés Moreno (2009a) y su juego de errores, desde el que podemos partir para incorporar nuestras propias modificaciones, enriqueciendo de este modo nuestra práctica diaria. Ya centrados en la utilidad del AC en la clase de ELE, es notoria la contribución de Cestero (2007) como base didáctica de la enseñanza de la conversación en ELE. Y dentro del entorno específico sinohablante, es necesario leer también las aportaciones teórico-prácticas de Rubio (2011), que ha intentado instaurar un enfoque directo ecléctico que se beneficia de las aportaciones del AC. Finalmente, a nivel personal, podemos citar nuestra modesta contribución al desarrollo de la interacción oral mediante un diseño de actividades basadas en la enseñanza explícita de las aportaciones del oyente a la comunicación oral que ya comentamos con anterioridad (Pérez Ruiz 2016b).

Finalmente, observamos con cierto desaliento cómo tanto internet como los congresos de profesores, así como las revistas especializadas enfatizan muchas veces el desarrollo de cuestiones más académicas que pragmáticas, impuestas por las necesidades de publicación que tenemos los profesores universitarios. Esta presión por la novedad investigadora muchas veces repercute negativamente en el hecho de que los profesores no encuentran foros en los que puedan discutir de sus experiencias reales en el aula, sin gráficos, ni tablas. La hegemonía de los estudios cuantitativos implica, consciente o inconscientemente,

que los estudios cualitativos o de discusión docente queden en cierto modo relegados a un segundo plano o marginados. Sirva como el ejemplo el hecho de que la mayoría de revistas de prestigio no acepten publicaciones que no incluyan números, estudios estadísticos, etc. Por eso, resulta esencial la creación de foros internacionales donde los profesores compartan y discutan sobre sus experiencias docentes concretas, sencillas y diarias, sin mayor marco teórico que el marco de la puerta y de las ventanas de sus clases, ni mayores análisis estadísticos que la valiosa y única información que les proporcionan sus propios estudiantes cada día.

4.2. COORDINACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE SUBCOMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS Y CONVERSACIONALES

El segundo grupo de sugerencias va encaminado a proponer cambios curriculares generales y docentes específicos dentro de la clase. Con relación a los primeros, dados los problemas de la enseñanza de la conversación en China (Sánchez Griñán) y en Taiwán (Rubio 2011), resulta necesario emprender un nuevo diseño en los planes de estudios para favorecer la adquisición de una verdadera competencia comunicativa. Es imprescindible, desde los primeros estadios de la enseñanza de ELE, llevar a cabo una coordinación que permita hacer progresar al unísono a los estudiantes sinohablantes en las subcompetencias lingüísticas y conversacionales. Una sincronización que no conlleve una subordinación, donde no se relegue la conversación a una mera práctica de los contenidos gramaticales, porque ya hemos apuntado las posibles consecuencias negativas que en nuestro entorno taiwanés han tenido, al observarse un decalaje entre la competencia lingüística y la competencia discursiva de los estudiantes de cuarto curso universitario de ELE (Pérez Ruiz 2016b). Se debe tomar conciencia y revalorizar la clase de conversación y su imprescindible necesidad en lograr una verdadera CC. En este tema puede consultarse la propuesta de su programa de la asignatura de Rubio (2011).

Con relación a los posibles cambios dentro del aula, los profesores deberíamos comenzar a reflejar en nuestros programas anuales de la asignatura la presencia explícita de unidades que contengan la

estructura de la macro y microestructura conversacional, tal y como ha ejemplificado Rubio (2011) al hacer público el contenido de su syllabus docente. Este es el camino en el que podrá entrar un enfoque realmente directo en la enseñanza de ELE en Taiwán, cuando los estudiantes y demás profesores nos demos cuenta de que no debemos limitar nuestros programas a escribir el tema de conversación y las estructuras gramaticales que vamos a reforzar, sino que cada unidad temática desarrolla abiertamente un fenómeno conversacional imprescindible para favorecer la interacción oral en la clase de ELE. Finalmente, en este tema, faltaría la cooperación efectiva de las casas editoriales, que continúan siendo reacias a incluir en sus objetivos docentes de cada unidad temática las metas conversacionales relacionadas con las finalidades meramente gramaticales, que siempre están presentes. Es verdad que algunos materiales ya incluyen objetivos comunicativos, pero siguen basados en la expresión oral, careciendo de verdaderos objetivos sobre la interacción oral conversacional.

En todas las actividades que se diseñen, es importante que se incorporen los beneficios ya demostrados por las corrientes psicolingüísticas como el Análisis Contrastivo, Análisis de Errores; y los enfoques sociolingüísticos, a saber, el Análisis del Discurso y el Análisis de la Conversación; dado que todos ellos han demostrado su utilidad en la clase de la conversación, tal y como vimos con algunas de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito taiwanés. Esta coordinación de estudios lingüísticos y sociolingüísticos debe estar presente desde el diseño de la asignatura, con la explicitación de unos claros objetivos lingüísticos y comunicativos, el modo de desarrollar la clase con actividades que permitan la concienciación y la corrección tanto gramatical como comunicativa; y finalmente, también deberían estar presentes en los criterios evaluadores, donde se debe medir el error y la adquisición lingüística y conversacional, dado que la CC no se adquiere sin la contribución de una de ellas.

4.3. ENFOQUE DIRECTO DE LAS ESTRATEGIAS CONVERSACIONALES

Más allá de modas educativas o deseos occidentales de insistir en el desarrollo de la CC, la educación en el entorno sinohablante debe

asumir que el enfoque directo de la enseñanza no supone una agresión sociocultural hacia sus pilares educativos tradicionales, sino la necesaria evolución enriquecedora que se beneficia de los logros obtenidos por un aprendizaje memorístico y gramatical, tal como han visto varios autores (Sánchez Griñán, Wei). Para Wei era necesario ofrecer y crear espacios de interacción oral en las clases, más que continuar con la promoción de modelos docentes basados exclusivamente en adquirir la corrección gramatical. Del mismo modo que los estudiantes deben reflexionar e interiorizar las reglas de la gramática, deberían concienciarse del input comunicativo que están recibiendo, es decir, tomar conciencia de la estructura conversacional en sus interacciones orales en L2.

Resulta esencial promover el enfoque directo de la enseñanza de la conversación porque ya vimos que los estudiantes por sí solos son incapaces de captar la estructura de la interacción oral en su L1 ni en su L2 (García; Pérez Ruiz 2016b). A la hora de llevar a cabo esta tarea, proponemos el siguiente esquema de trabajo basado en las aportaciones de varios autores (Cestero 2007, 2012; Pérez Fernández 2007; Rubio 2011; Sánchez Griñán) y nuestra propia experiencia docente e investigadora. Se debe proceder a incluir en cada unidad temática de los programas de la asignatura de conversación una parte explícita que recoja las explicaciones pertinentes de cada uno de los fenómenos conversacionales, por ejemplo: saludo, apertura, cierre, cambio de tema, toma de turno de habla, turnos de apoyo, interrupciones, pausas y silencios comunicativos, la función de los lugares de transición pertinente. En cada uno de estos temas, se debe enfatizar su papel en la interacción oral y, en consecuencia, su contribución a la adquisición de la competencia comunicativa. Por lo tanto, cada unidad debe contar con sus objetivos gramaticales y comunicativos; pero dentro de estos últimos, se debe establecer claramente aquellos que son objetivos comunicativos para la expresión oral y aquellos otros objetivos que lo sean para la interacción oral conversacional. Más adelante, veremos cómo las TIC y los corpus orales bilingües pueden ser herramientas esenciales en este desarrollo de la asignatura.

En definitiva, como declaraba Sánchez Griñán, es necesario una reconciliación metodológica e intercultural, donde tengan cabida el

pasado docente gramatical y el presente con un enfoque comunicativo. Por esto traemos aquí las palabras de Sánchez promoviendo la convergencia didáctica:

Los intentos de implementación del enfoque comunicativo no han tenido éxito porque, con él, se ha importado la oposición del mismo frente a metodologías anteriores, una actitud divergente respecto a la tendencia continuista de la tradición educativa china, que valora más la combinación que el enfrentamiento (31).

4.4. ANÁLISIS DE LA MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES Y DE LOS MATERIALES PARA LA CONVERSACIÓN

Cuando se habla de sugerencias didácticas, rápidamente se piensa y escriben actividades y ejercicios, o interesantes secuencias pedagógicas, pero quizás sería conveniente que antes de formular dichas propuestas, nos detuviéramos a considerar con detalle a los dos principales agentes educativos, el profesor y el estudiante. Con relación al profesor, debemos ser conscientes que cualquier tipo de enfoque directo, comunicativo y colaborativo exigirá un mayor esfuerzo al docente, no solo en la preparación de las clases, sino en el desarrollo de cada hora de docencia. Sin olvidar las dificultades añadidas de sus tareas de evaluación, si finalmente decide incluir criterios conversacionales y comunicativos entre las categorías que desea evaluar, sin ceñirse meramente a si el estudiante ha sido capaz de expresar oralmente o en parejas los contenidos lingüísticos con la debida corrección gramatical.

Con relación a los estudiantes, muchas orientaciones pedagógicas proceden de formulaciones teóricas, las cuales, además, han sido elaboradas al margen del alumno, es decir, sin considerar la especificidad psicosocial y cultural del aprendiente (Pérez Ruiz, aceptado 2019). Por eso, es fundamental que nuestras propuestas didácticas se asienten en las peculiaridades de nuestros estudiantes y del entorno socio-educativo en el que nos movemos. De aquí que debemos conocer cómo son nuestros estudiantes, qué tipo de motivaciones tienen

para aprender una lengua, y cuáles son sus intereses temáticos conversacionales.

Sobre el primero de estos puntos, Sánchez Griñán ya mostró la importancia de conocer las peculiaridades del estudiante chino para poder emprender acciones educativas específicas. En su revisión del tema, para Sánchez, el estereotipo más difundido consideraba a los estudiantes sinohablantes como personas diligentes, responsables y con gran capacidad de memorización. Sin embargo, llevaba a cabo una interesante observación, a saber, hasta qué punto esta imagen no viene determinada por la presión de la evaluación a la que se deben enfrentar. En un estudio anterior, Sánchez había mostrado que en una muestra de 23 estudiantes en Shanghái, la mayoría prefería el enfoque comunicativo. Por lo que no sería correcto asociar al estudiante sinohablante con una predisposición hacia un modelo tradicional, ya que la incorporación de nuevos enfoques directos en la enseñanza estaban produciendo frutos en su adquisición de la CC. Este estudio, y otros que cita el mismo autor, nos confirman que los estudiantes sinohablantes estarían abiertos a un enfoque más comunicativo.

En Taiwán, Marina Hsieh en una muestra de 138 estudiantes taiwaneses de tres diferentes niveles de ELE procedentes de la universidad Wenzao obtuvo una marcada reticencia de los estudiantes a participar activamente en la clase de español. Para la autora, las principales causas del recelo obedecían no solamente a razones psico-afectivas y lingüísticas, sino también a un destacado componente cultural relacionado con la propia imagen de los estudiantes. Concretamente, la vulnerabilidad de la propia imagen de Goffman, que en el entorno sinohablante haría que los estudiantes cayeran en el "silencio intencional" de He, que en definitiva expresa la influencia del confucionismo. Esto determina que los estudiantes quieran hablar bien y por eso tengan miedo a expresarse de manera indebida delante de otras personas (Hsieh 7).

Nuestra experiencia investigadora y docente nos indica que las concepciones de Sánchez y Hsieh son apreciaciones correctas y compatibles. De manera que, aunque al inicio de la instauración de los métodos comunicativos pudiera significar un marcado cambio educativo y el estudiante taiwanés se podría mostrar reticente a hablar en

clase de ELE, poco a poco, con la paciencia y los estímulos positivos de crear un ambiente docente y no opresivo, que promueva el valor positivo del error como parte esencial del aprendizaje y de la interlengua, facilitará la adecuación de los enfoques directos y comunicativos al entorno sinohablante. Un ejemplo que ilustra lo dicho son los resultados de Pérez Ruiz (2016b), en los que una secuencia didáctica directa y comunicativa basada en el AC fue muy bien aceptada por los estudiantes en los cuestionarios finales anónimos que rellenaron para expresar su opinión sobre dicho enfoque directo.

El segundo punto mencionado se centraba en basar nuestras propuestas didácticas teniendo en cuenta los aspectos motivacionales e intereses de nuestros estudiantes. En este marco, hemos llevado a cabo dos trabajos sobre diferentes aspectos motivacionales de los estudiantes de ELE en Taiwán. En el primero de ellos, se observó un predominio de motivaciones instrumentales sobre las integradoras (Pérez Ruiz 2015). En la segunda investigación, se estudiaron, junto al modelo socioeducativo de Gardner anterior, otros sistemas como los sistemas motivacionales del yo y el sistema no lineal dinámico, ambos propuestos por Dörnyei, así como factores socioculturales específicos del entorno sinohablante, junto con las contribuciones realizadas por otros autores en el entorno sinohablante español, como Cortés Moreno, Hsieh y Sun (Pérez Ruiz 2017). En este estudio se confirmó la validez del sistema motivacional de Gardner para el contexto sinohablante; sin embargo, aunque se apreció la importancia del sistema motivacional del yo, con relación a las demandas socioculturales que reciben los estudiantes, no se confirmó un modelo específico chino de motivación en los estudiantes analizados.

Estos trabajos también mostraron la relación entre el nivel adquirido en la lengua meta y el nivel de motivación. Datos interesantes para detenerse a analizar las razones por las que los estudiantes universitarios taiwaneses, muchas veces, llegan a su último año de carrera desmotivados en el aprendizaje de ELE. Aquí habrá que profundizar en las razones socio-laborales y la situación de no inmersión lingüística en la que enseñamos español, así como valorar la necesidad de potenciar los intercambios interuniversitarios y su relación con un incremento motivacional. Tampoco debemos olvidar que para llevar

a cabo tales intercambios, la competencia comunicativa ya no sería un objetivo académico sino algo vital e imprescindible para poder comunicarse en un ambiente de inmersión lingüística. De esta manera, la meta de un posible futuro intercambio, se convierte *per se* en una importante sugerencia didáctica, que motivará al estudiante para una mejor formación y preparación en la competencia conversacional a la que se verá expuesto en la universidad de destino.

Finalmente, solo unas palabras para recordar que conversar es mucho más que hablar de los típicos temas repetitivos como son las comidas, las fiestas, el tiempo libre, etc. Conversar significa abrir al estudiante a una comunicación intercultural, dinámica, viva y cercana al mundo actual en el que se desarrollan sus intereses. Por esto, es necesario conocer los temas que les pueden interesar y desarrollarlos en clase; junto con una enseñanza explícita del cambio de tema, que es un elemento esencial de la estructura conversacional que debe conocerse. Pérez Ruiz (2016b) analizó la temática y el componente sociocultural presente en un corpus bilingüe chino-español de estudiantes taiwaneses de ELE con dos niveles diferentes en español. De este trabajo, surgieron dos propuestas pedagógicas. Por un lado, la necesidad de fomentar un acercamiento real a la cultura vivida y percibida desde las primeras etapas del aprendizaje de la L2, no meramente en el sentido de aprender la historia, sino para desarrollar la competencia comunicativa intercultural, dado que los estudiantes del nivel B1 adolecían de serias carencias socioculturales. Y en segundo lugar, la necesidad no solamente de crear espacios de interacción oral monocultural entre estudiantes sinohablantes, sino favorecer la comunicación intercultural, a través de conversaciones entre interlocutores de diferentes países y el papel del profesor como mediador sociocultural (Pérez Ruiz 2014c). Esta tarea es cada vez más factible, favorecida por el desarrollo y la facilidad de acceso a las redes sociales, así como con los intercambios interuniversitarios mencionados.

4.5. INTRODUCCIÓN EFICIENTE DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN

En el siglo XXI, hablar de didáctica está necesariamente vinculado a las TIC. Hoy nadie discute que nuestros estudiantes llevan a cabo su proceso de aprendizaje de manera diferente a la que tuvieron las generaciones pasadas. Toda su vida socio-escolar gira en torno a las TIC, el problema es si los profesores estamos utilizando las mencionadas tecnologías de una manera eficiente o, sin embargo, las TIC se limitan a ser un mero soporte audiovisual en nuestro continuismo educativo. Cabría preguntarse si realmente estamos preparados para educar en esta época tecnológica y aprovechar las ventajas que proporcionan los avances audiovisuales.

La respuesta a esta pregunta, parece estar lejos de ser claramente afirmativa, tal y como lo muestran dos trabajos en nuestro entorno educativo. Por un lado, Chui (2003), en un estudio sobre estudiantes de inglés en Taiwán, subrayaba las limitaciones de los métodos gramaticales y la necesidad de incorporar los modelos interactivos y comunicativos, indicando que en este enfoque, la incorporación de las TIC es imprescindible. Por otro lado, Hsiao documentó las dificultades de los profesores para incorporar de manera efectiva las TIC, ya que, no por falta de preparación y, a pesar de disponer de los recursos necesarios, mantenían el modelo tradicional de enseñanza basado en la triple P, a saber, presentación, práctica y producción. Pero sobre todo, en el mismo trabajo, observaba que las TIC fundamentalmente eran un mero complemento educativo, que en la producción oral era utilizado solo en un 40% y en la producción auditiva en un 60%.

Estos trabajos indican que en nuestro entorno educativo taiwanés caemos en lo que hemos denominado en otros trabajos el *youtubismo* (Pérez Ruiz, aceptado 2019), que consiste en una reducción educativa basado en la mera visualización durante la clase de contenidos lingüísticos o socioculturales en la plataforma YouTube o similares webs en la red, con la exclusiva finalidad de acompañar unos contenidos gramaticales o socioculturales. Este *youtubismo* significa infrautilizar las TIC en las clases de conversación. Todo el potencial educativo de las TIC, al ser instrumentos creativos, originales, actuales, reales,

audiovisuales, motivadores y socioculturales, se desvanecen en clases pasivas rellenas de videos con la mera función de actuar como complementos, espacios de relajación o diversión dentro de la clase.

Varios autores han mostrado que las TIC mejoraban todas las destrezas sociolingüísticas, la audición, la lectura, la producción, la atención y la motivación por aprender (Jensen), a la vez que producen modelos de aprendizaje creativos, favoreciendo el desarrollo de una mente más intuitiva y abierta (Gómez). Para Köse, las clases debían enriquecerse con un input variado y original que animara la participación en clase; ya que la cooperación a través de contextos reales y actuales, visuales y auditivos fomentaban la comprensión, el interés y, por lo tanto, el aprendizaje en general de los estudiantes (Av-Ron). No es meramente la información que transmiten las TIC, sino la capacidad motivadora y atrayente que tienen para captar la atención de los estudiantes (Cabero). Para Jensen, históricamente, la educación ha estado centrada en los elementos cognitivos del aprendizaje, de ahí la importancia atribuida a la memorización de contenidos, relegándose los componentes afectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las TIC vienen, precisamente, a reivindicar los elementos más afectivos y emotivos, acercando la clase al mundo real; a través de inputs actuales y atrayentes, que no solo son motivadores, sino que permiten, a su vez, desarrollar los componentes cognitivos del aprendizaje.

A tenor de lo mencionado, debemos empezar a introducir las TIC en las clases de conversación de manera plena y no marginal, no como un mero soporte tecnológico, ni con la falsa convicción de que las TIC *per se* sean capaces de proporcionar aprendizaje en la clase de ELE. Las TIC son un valioso instrumento que debe ser aprovechado por el docente para crear espacios de interacción oral, con actividades audiovisuales que previamente y posteriormente favorezcan contextos de expresión oral, generen debates, comentarios, críticas, análisis oral de imágenes o de fotografías, no solamente de su contenido referencial, sino de cómo se ha producido en dicha escena visualizada la comunicación oral. Las escenas de cine o diálogos entre hablantes nativos españoles o chinos o interlocutores interculturales pueden servir de material para la concienciación de fenómenos conversacionales como las interrupciones, los apoyos conversacionales, los turnos de

habla; además del valor didáctico del lenguaje corporal. Todos ellos elementos que van más allá del valor semántico y referencial del contenido de la escena, para adentrarse en la estructura conversacional del input audiovisual visto. De este modo, las TIC formarían parte imprescindible de una educación que busca desarrollar la competencia no solamente lingüística, sino comunicativa e intercultural.

Un reciente ejemplo de cómo utilizar las TIC lo ha proporcionado Martín Sánchez *et ál.*, que propusieron el *teletándem* como herramienta interactiva a través de la plataforma Skype. Analizaron 192 conversaciones llevadas a cabo por 65 estudiantes italianos que aprendían español y nativos españoles que aprendían italiano. Las conversaciones fueron grabadas y los propios estudiantes tenían que reflexionar sobre los aspectos metalingüísticos presentes en sus conversaciones. Este modo de trabajar facilitó la concienciación de la estructura conversacional por parte de los informantes y permitió el desarrollo de la competencia comunicativa gracias a las TIC. Con anterioridad, nosotros en Taiwán, ya habíamos llevado a cabo un trabajo similar; a menor escala, en el que los estudiantes de ELE en entorno sinohablante tenían que grabar sus conversaciones y posteriormente elaborar una ficha evaluativa en la que identificaran y anotaran los elementos lingüísticos, comunicativos e interculturales presentes en sus interacciones orales. Aquel pionero ejercicio permitió utilizar los corpus orales en la clase de conversación (Pérez Ruiz 2011c).

Por lo tanto, observamos con estos ejemplos y sus buenos resultados obtenidos que resulta fundamental llevar a cabo un diseño adecuado de actividades basadas en las TIC que promuevan espacios activos y no meramente pasivos de interacción oral. Además, se debe realizar una buena selección del material audiovisual, distribuir actividades de expresión e interacción antes y después del visualizado o de la audición. Trabajar en la medida de lo posible con muestras reales, actuales y dialectales procedentes de España y de Latinoamérica. Enseñar explícitamente a los estudiantes a visualizar en cada uno de los contenidos no solamente los objetivos gramaticales, sino los objetivos comunicativos de la expresión e interacción oral; y siempre, recordar incluir los aspectos socioculturales presentes en la comunicación verbal y no verbal. A partir de estos espacios de interacción

creados entorno a inputs actuales, atractivos y motivadores, se favorecerá el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural.

4.6. INCORPORACIÓN DE LOS CORPUS ORALES BILINGÜES SOCIOCULTURALES

El trabajo con corpus orales que contienen muestras reales ha sido una de las grandes aportaciones del AC desde la segunda mitad del siglo xx. El progresivo desarrollo tecnológico ha facilitado la informatización y codificación de grandes corpus orales, destacando en el ámbito de los corpus de español los conocidos CREA, CORDE, CUMBRE y CORPES (Labrador de la Cruz; Parodi). En Taiwán, debemos citar el corpus de ELE escrito de referencia que es el Corpus Escrito de Aprendices Taiwaneses de Español conocido por sus siglas CEATE (Lu). Y dentro de los corpus orales de ELE, debemos citar el COET (Rubio 2009) y nuestro Corpus Oral bilingüe Chino Español, en sus siglas COBICE (Pérez Ruiz 2014a), que constituye el primer corpus bilingüe chino y español compuesto por 80 conversaciones diádicas grabadas en audio por estudiantes taiwaneses de ELE, cuarenta de las cuales fueron entabladas en chino mandarín como L1; y las otras cuarenta en L2 mantenidas por los mismos informantes. Además, las conversaciones contenidas en el COBICE proceden de dos niveles diferentes de adquisición en ELE en estudiantes taiwaneses.

Resulta obvio que estos corpus mencionados son una fuente inagotable para investigaciones lingüísticas, sociolingüísticas, interculturales, fonéticas, etc., pero en estas páginas nos interesa más subrayar el papel didáctico de estos corpus que su aclamada función investigadora. Varios autores han destacado el papel docente de los corpus orales al estar constituidos por muestras reales del habla diaria y actual, por lo que pueden enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua debido a la espontaneidad y naturalidad de su input (McCollough; Rojo; Sinclair). Para Tschirner, los principales beneficios educativos de los corpus eran que facilitaban la adquisición de la competencia oral, favorecían tareas de inducción tanto al reconocer las reglas gramaticales como los errores cometidos, también en la concienciación de la estructura conversacional, y

finalmente, permiten situar el léxico y el estudio de las colocaciones en contexto. Los corpus proporcionan no solo un material real, sino en un contexto social, que además contiene una riqueza de expresiones, locuciones y expresiones gramaticales que son mejor comprendidas por los estudiantes al estar presentadas en el entorno conversacional de la interacción oral real y espontánea (Barbieri). En Taiwán, Lu ya indicaba que los corpus son un importante material didáctico para las clases de ELE. En este contexto, también nuestra propia experiencia confirma la contribución de los corpus orales, no solo como herramientas para la adquisición de la competencia comunicativa (Pérez Ruiz 2011c, 2016b), sino otras aplicaciones de los corpus orales ya comentadas en apartados anteriores como fue identificar los contenidos socioculturales contenidos en los corpus orales (Pérez Ruiz 2016d).

Por todo lo visto, debemos quitarnos el miedo a trabajar con corpus orales en las clases de ELE. Es importante la utilización no solo de muestras procedentes de corpus ya publicados, sino que, dada la facilidad de grabar con el teléfono móvil, los estudiantes tienen en la actualidad una magnífica oportunidad de emplearlos para grabar sus interacciones orales, y poder concienciarse de sus progresos en la subcompetencia lingüística, conversacional e intercultural.

4.7. AVANZAR HACIA LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Empezamos este capítulo indicando que la evolución que ha experimentado la lingüística desde el siglo xx podría sintetizarse en tres conceptos generales, a saber, la competencia lingüística, la competencia comunicativa y la competencia comunicativa intercultural (CCI). La conversación no es la mera transmisión de enunciados dotados de contenido referencial y pronunciados de acuerdo a unas reglas gramaticales; tampoco es la mera comunicación llevada a cabo a través de la interacción oral; sino que, ante todo, sucede en un marco socio-cultural que embebe una tradición, se recrea y actualiza en el presente y se proyecta hacia el futuro en un contexto cultural determinado y definitorio. La conversación es sobre todo un logro sociocultural y por

eso el objetivo final debe ser la adquisición de la competencia comunicativa intercultural (Consejo de Europa).

Nuestras propuestas comunicativas para la clase de ELE deben tener en cuenta, junto a los objetivos lingüísticos y comunicativos, estas metas interculturales. Desafortunadamente, se aprecia un marcado decalaje teórico-práctico, dado que la formulación teórica de la competencia comunicativa intercultural ha sido bien definida por el MCER (Consejo de Europa), pero sigue sin llegar a aplicarse, de manera eficiente, en las clases de ELE, tal y como han observado numerosos autores (Barros; Níkleva; Paricio). Además, los profesores de lenguas extranjeras siguen subrayando la escasez de nuevos materiales docentes que permitan el acercamiento real a un desarrollo efectivo de la CCI (Fernández).

En aras de lograr una introducción de la interculturalidad en las clases, se han propuesto tres fases (Pérez Ruiz 2014c): (1) concienciación intercultural, (Guitart; Sanhueza) mediante la cual los estudiantes y los profesores toman conciencia de su propia cultura y de la cultura meta, descubriendo que cada lengua conlleva una cultura implícita que debe explicitarse en las clases de L2. (2) Llevar a cabo diseños pedagógicos basados en la reciprocidad intercultural. Este concepto postula la creación de puentes culturales en ambas direcciones entre profesores y estudiantes (Medina); ya que el docente se convierte en un mediador sociocultural que comparte, pero a su vez, se deja captar por la cultura de sus discentes. (3) Finalmente, lo anterior debe explicitarse en el aula a través de espacios de interacción oral intercultural real, con materiales actuales y atrayentes, procedentes de las culturas de los dos agentes educativos implicados, profesores y estudiantes (García Viñó). El paso de la cultura como asignatura, a la cultura vivida, actualizada y explicitada en cada clase es esencial para el logro de la CCI.

En Pérez Ruiz (2014c) llevé a cabo una serie de propuestas didácticas para la clase de ELE que asumían las tres premisas anteriores. Resumimos aquí algunas de dichas actividades interculturales que podrían incorporarse a la clase de conversación española: primero, escuchar canciones españolas y taiwanesas, a partir de las cuales, se reflexionaría sobre el contenido intercultural que contienen. Segundo,

utilizar el cine, descubriendo los aspectos culturales. Tercero, emplear las nuevas tecnologías. Gracias a plataformas como YouTube, el video casero es una fuente actual y real de cultura. Cuarto, proporcionar inputs escritos a partir de los cuales se puede construir la CCI en espacios de interacción oral creados en la clase. Se pueden sugerir tres tipos de materiales: primero, la literatura como fuente cultural, por ejemplo, la historia china de "El señor más o menos" y la composición de Larra "Vuelva usted mañana", puede permitir desarrollar, en un entorno comunicativo, la interculturalidad de ambas muestras escritas. Segundo, las noticias periodísticas, y finalmente, las propias muestras escritas de los estudiantes en sus correos electrónicos o intercambios a través de las redes sociales, contienen no solamente un contenido semántico sino una cultura implícita que puede aflorar y ser discutida en clase. Cuarto, recordar el enorme valor cultural que suponen las locuciones, expresiones coloquiales y refranes tanto en la L1 como en la L2; por lo que deben estar presentes en las clases de conversación intercultural. Indagar el origen de estas expresiones culturales, su posible correspondencia en la lengua materna abre un sinnúmero de posibilidades pedagógicas para desarrollar la CCI. Quinto, convertir la propia conversación de los estudiantes en objeto de metaanálisis por los propios alumnos, a través de sus conversaciones grabadas o de corpus bilingües. El trabajo ya citado de Pérez Ruiz (2016d) confirmaba en sus conclusiones que el empleo de un corpus oral bilingüe chino-español compuesto por conversaciones espontáneas de tema libre había resultado ser una fuente de valor inestimable para medir la CCI, su relación con el nivel adquirido en la lengua meta, y descubrir la percepción sociolingüística que los propios interlocutores tienen hacia su propia lengua y cultura, como hacia la lengua y cultura meta. Estos datos son esenciales para ayudar a desarrollar en clase una verdadera y real competencia comunicativa intercultural. Los estudiantes pueden reflexionar sobre el contenido cultural explícito e implícito presente en sus muestras de habla; a la vez que pueden tomar conciencia sobre los posibles fenómenos de transferencia sociocultural desde su L1 chino mandarín, o incluso desde su L2 inglés o L3 español. La posibilidad de favorecer conversaciones interculturales no solamente con el profesor sino con nativos, bien estudiantes

de intercambio de países de habla española que realicen intercambios en las universidades chinas, o bien vía internet, facilitaría la obtención de muestras interculturales de habla y su posterior análisis, no solamente lingüístico y comunicativo, sino también sociocultural. Sexto, se puede desarrollar la interculturalidad a través de la audición cultural. En las clases de conversación, debería dejarse un espacio para el desarrollo de destrezas integradas, y una de ellas es la comprensión auditiva. En este caso, a los estudiantes se les pediría que junto a la comprensión lingüística y semántica de la muestra de habla escuchada, fueran capaces de detectar los elementos socioculturales presentes y que muchas veces pueden pasar desapercibidos. En estas actividades, sería fundamental disponer de muestras dialectales que incluyan diferentes países de Latinoamérica, no solo para acostumbrar el oído a diferentes modalidades del español, sino para descubrir la diversidad de la cultura presente. (7) Finalmente, si para la adquisición de la CCI resultan fundamentales las muestras socioculturales de habla real procedentes de las TIC y de los corpus orales mencionados; no es menos esencial crear y facilitar la interacción oral con nativos y/o en entornos de inmersión, a través de los programas de intercambio interuniversitario.

5. EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA ORAL

Queremos finalizar este capítulo con una pequeña sección dedicada a la evaluación de la competencia conversacional; ya que todos los profesores, nos guste o no, debemos evaluar a nuestros estudiantes de la manera más adecuada posible. La primera dificultad a la que nos enfrentamos es que la expresión oral puede ser considerada como la tarea más complicada de todas las evaluaciones de la L2, como han indicado diferentes autores (Bordón; Pinilla), ya que los sistemas de evaluación de la producción oral, tanto de la expresión como de la interacción oral adolecen de una cierta subjetividad y falta de fiabilidad (Pinilla). Para lograr este objetivo necesitamos disponer de pruebas fiables, válidas y viables dentro de nuestro contexto docente. Por lo que resulta esencial que en la búsqueda de estas medidas de evaluación debamos realizar ciertas consideraciones. Para Ortega, era

necesario considerar en la competencia oral tres elementos fundamentales: la fluidez, la corrección y la complejidad. La fluidez expresa la naturalidad, y podemos cuantificarla valorando no meramente la rapidez cuantitativas de la producción oral, sino también el ritmo, las pausas, los silencios conversacionales, etc. La corrección lingüística indica el seguimiento de las reglas gramaticales de la lengua. Mientras que la complejidad aglutina el léxico y la sintaxis en la expresión e interacción oral. Los problemas surgen cuando observamos que pueden existir en una misma clase marcadas diferencias entre distintos estudiantes; pero aún más, cuando se descubre que en cada estudiante no se produce una adquisición al unísono de estos tres criterios evaluadores mencionados.

Una ayuda fundamental para los profesores ha sido la aportación del MCER (Consejo de Europa 193-4) que estableció 14 categorías para llevar a cabo una adecuada evaluación oral: estrategias de turnos de habla, de colaboración, petición de aclaración, fluidez, flexibilidad, coherencia, desarrollo temático, precisión, competencia sociolingüística, alcance general, riqueza de vocabulario, corrección gramatical, control de vocabulario y control fonológico. A pesar de la precisión de estas categorías mencionadas, desde el MCER eran conscientes de la dificultad que entrañaría llevar estas 14 categorías a la evaluación diaria docente. Por eso, algunos autores han llevado a cabo importantes trabajos de síntesis o simplificación evaluadora, como Pinilla (895) que publicó una hoja de calificación para la expresión oral utilizando 5 criterios de evaluación, asignando a cada ítem un porcentaje: la fluidez (30%), la pronunciación y la entonación (15%), la competencia discursiva (25%), la corrección gramatical (15%) y la riqueza de vocabulario (15%). En nuestro entorno académico sinohablante, Rubio (2011) exponía los criterios que utiliza en su clase de ELE con estudiantes taiwaneses. En una plantilla, incluía un triple plano de evaluación: (1) lingüístico, centrado en la pronunciación, entonación y en la corrección gramatical; (2) un plano comunicativo que se centraba en evaluar la fluidez, coherencia, cohesión y los turnos de habla; y (3) un plano conceptual, en el que se analizaba el vocabulario, la estructura de los textos y los actos de habla.

Por otra parte, debemos ser conscientes de que muchas veces, cuando pensamos en cómo llevar a cabo la evaluación de la competencia oral, nos limitamos a pruebas que evalúan la producción, es decir, la expresión oral. Por lo que necesitamos tener presente que debemos evaluar de manera conjunta también la interacción oral, no solamente con el profesor a través de preguntas y respuestas, sino creando espacios de verdadera interacción oral tanto con el profesor como entre los compañeros. A la hora de llevar a cabo estas evaluaciones, necesitamos disponer de criterios sociolingüísticos que pueden proceder del Análisis de la Conversación. Podemos poner como ejemplos contabilizar los turnos de habla, los turnos de apoyo, las interrupciones, las pausas, el intercambio de turno, la alternancia de los papeles entre el hablante y oyente, el modo en el que se desarrollan los turnos de habla y el carácter activo o pasivo del oyente. También, el modo de iniciar las aperturas y la manera de finalizar las conversaciones, así como el cambio de tema, son elementos fundamentales que deberían ser evaluados de manera explícita (Cestero 2012; García; Rubio 2007).

Por todo lo anterior, podemos establecer una serie de consideraciones fundamentales a tener en cuenta en el proceso evaluativo. Primero, para Bordón, la evaluación fiable y válida en una prueba de expresión oral no solamente debe medir la producción de habla, sino que debe evaluar si se ha cumplido el objetivo de comunicarse adecuadamente. Por lo tanto, el objetivo de una comunicación eficaz debe estar presente a la hora de establecer los criterios. Aquí, insistimos que debemos incluir no solo la expresión sino también la interacción oral, evaluada a través de criterios sociolingüísticos procedentes del AC. Segundo, en estas pruebas de interacción oral debe tenerse en cuenta la estrecha relación con la comprensión auditiva. El hablante y el oyente interactúan y el resultado de sus contribuciones puede afectar a la evaluación final, ya que la conversación debe ser entendida como una construcción compartida por los interlocutores (Pérez Ruiz 2014c). Tercero, es fundamental que los estudiantes desde el primer día de clase sepan cuáles serán los requisitos lingüísticos y sociolingüísticos que se evaluarán. Cuarto, relacionado con el anterior punto, se deben fijar cuáles serán las categorías de evaluación. Las 14 categorías de evaluación propuestas por el MCER, como ya mencionamos

conservan su validez teórica, pero en la práctica docente debemos recurrir a versiones más reducidas, eficientes y viables. Aquí sugerimos mantener la propuesta de Pinilla como eje evaluador siguiendo como criterios de evaluación: la fluidez, la pronunciación y entonación, la competencia discursiva, la corrección gramatical y la riqueza léxica. Pero insistimos en que a los anteriores ítems debemos añadir la medición de la interacción oral, añadiendo los aspectos más relevantes aportados por el AC. A cada uno de estos criterios se le asignaría un porcentaje que es debidamente explicado a los estudiantes desde el inicio del curso. Quinto, debemos ser conscientes los profesores que en la subjetividad de la valoración de la expresión oral de nuestros estudiantes, pueden estar influyendo factores de tipo afectivo, como la personalidad del estudiante, la cultura, el sexo, etc. (Bordón). Esas variables externas son inevitables y restan fiabilidad a nuestras pruebas y evaluaciones, de aquí que, como situación ideal sería establecer una doble evaluación como hace el Instituto Cervantes en sus exámenes DELE. Sin embargo el problema sería la inviabilidad de dicha solución para los exámenes de la asignatura. Para poder controlar estas variables externas, la evaluación continuada en cada clase a través de las múltiples participaciones tanto en la expresión como de la interacción oral, ayudarían a reducir estos efectos no controlados. Sexto, dado que estudiante es un agente esencial de su propio proceso de ASL, debería dejarse un espacio para la autoevaluación, en la que el estudiante, de manera crítica y reflexiva fuera consciente de su propia evolución, de sus logros lingüísticos y sociolingüísticos adquiridos, así como de sus limitaciones y puntos en los que debería mejorar. Gracias a la autoevaluación, se favorecería que los tres productos de la producción oral, a saber, la fluidez, la corrección gramatical y la complejidad, mencionados por Ortega pudieran desarrollarse al unísono. Séptimo, también debe ser tenida en cuenta la influencia de ciertos factores afectivos del profesor, como pueden ser el cansancio a la hora de escuchar un numeroso grupo de estudiantes, circunstancia que puede alterar la percepción de la competencia oral. Aquí cobra especial relevancia, el diseño de la clase, su forma, el número de estudiantes por aula; así como la posibilidad de utilizar grabadores de audio o de video para llevar a cabo evaluaciones, que a su vez pueden servir de modelos o

ejemplos de muestras reales de habla de los compañeros para conocer los criterios de evaluación. A partir de estas grabaciones, y sus pertinentes hojas de evaluación, los estudiantes podrían conocer el valor asignado a cada criterio tanto de expresión como de interacción oral. Estos ejemplos visuales y auditivos tendrían un valor estimable en la fiabilidad de la nota final, aunque, no cabe duda de que conllevarían un trabajo extra. Finalmente, en nuestras evaluaciones es importante considerar la duración de las pruebas orales, para que no duren demasiado ni supongan un agotamiento para el profesor, que discriminaría a los últimos estudiantes de manera diferente a los primeros; ni para los estudiantes, en los que el grado de dificultad de una prueba y su extensión pueden condicionar la evolución de los sucesivos ejercicios.

Con todas las premisas anteriores, siguiendo algunos autores como Bordón, Pinilla, Cestero (2007, 2012), Rubio (2011) y basados en nuestra propia experiencia docente e investigadora, proponemos las siguientes pautas de evaluación:

- 1) Dividir las pruebas en ejercicios de expresión oral por un lado y de interacción oral por otro. Donde el estudiante conozca debidamente los criterios de evaluación lingüística y sociolingüística establecidos.
- 2) Establecer un tiempo máximo en la duración de las pruebas, que variará con el nivel adquirido en ELE, pero que de manera orientativa puede oscilar entre 10-15 minutos para los estudiantes de nivel B1. Además cada tarea en este nivel no debería tener una extensión mayor de 2-3 minutos. Siendo conveniente que al cambiar las tareas, el profesor mostrase siempre una actitud positiva con sus gestos y sus palabras, felicitando por la tarea realizada y dando ánimos para la siguiente tarea. Si la conversación es sobre todo una actividad exclusivamente humana, los exámenes o evaluaciones deberían ser también lo más humanos posibles, en entornos tranquilos, relajados, con la presión necesaria para estar concentrados, pero sin el miedo escénico que repercute negativamente en la producción oral (Pérez Ruiz 2013).
- 3) Ofrecer la posibilidad al estudiante de grabarse para luego poder volver a escucharse y autoevaluarse, para descubrir dónde debería

mejorar y asentar aquello que ha adquirido. Posteriormente, estas grabaciones pueden ser comentadas por el profesor y el estudiante a nivel privado; o bien dichas muestras de habla pueden servir de ayuda en clases sucesivas, enfatizando y reforzando los elementos positivos adquiridos y remarcando aquellos puntos en los que se debería mejorar. Todo esto, siempre contando con el consentimiento informado por escrito de los estudiantes para poder utilizar sus grabaciones, respetando los principios éticos exigidos en toda investigación según los estándares internacionales de los derechos de protección de las personas (Pérez Ruiz 2014a).

- 4) Diseño de tareas similares o iguales en el examen que ya hayan sido practicadas en la clase, para que el estudiante se enfrente exclusivamente a tareas conocidas, donde ya ha sido evaluado y haya tenido oportunidad de conocer dónde debía mejorar y practicar. Aunque este punto sería discutido por el riesgo de favorecer la memorización en las tareas de expresión oral, restando naturalidad y espontaneidad también en las tareas de interacción oral. Para solucionar este problema, siempre cabe una solución intermedia basada en mantener en el examen los temas genéricos estudiados, como internet, las relaciones interpersonales, etc., pero ofreciendo en el examen apartados no exactamente iguales sino similares a los estudiados en clase. Además, ofreciendo la posibilidad de tener delante una guía con un vocabulario español o bilingüe, a modo de palabras claves, que el estudiante conoce porque ya ha practicado en clase. A partir de estas señales lingüísticas, el estudiante debe construir espontáneamente una nueva producción de habla, bien en tareas de expresión como de interacción.
- 5) Comenzar siempre por las tareas más sencillas para que vaya venciendo el nerviosismo inicial. Por lo que, siempre sería recomendable utilizar unos primeros intercambios de turno para romper el hielo y relajar el ambiente. Posteriormente, se puede comenzar con una primera tarea de expresión oral basada en la exposición de un tema preparado previamente durante unos minutos o una imagen gráfica (fotografía o viñeta) también preparada en los

minutos previos del examen, con una serie de cuestiones que le sirvieran de guía al estudiante. Aquí, igual que en el anterior apartado, puede tratarse de las mismas fotografías sobre las que se habló en clase u otras parecidas que permitan el desarrollo de un discurso más espontáneo y menos memorizado.

- 6) Se puede proseguir con situaciones de interacción oral, que ya hayan sido practicadas en clase por los estudiantes o similares sobre temas ya trabajados; y con la posibilidad de que tengan siempre, delante de estas actividades de interacción, un vocabulario o una guía/esquema de posibles puntos sobre los que se puede conversar. Por ejemplo, en nuestro corpus oral bilingüe los estudiantes debían mantener una interacción espontánea con libertad temática, pero delante tenían una página con ciertos temas que podían abordar (Pérez Ruiz 2014a). Ya que a veces los titubeos, los silencios y las pausas en la interacción oral no expresan realmente déficits en la competencia comunicativa, sino el nerviosismo de no saber cómo proseguir la conversación o se deben al bloqueo de alguna palabra o idea que impide proseguir de manera fluida la interacción. Estas ayudas visuales presentes que se les puede proporcionar se convierten en instrumentos de tranquilidad que pueden favorecer la naturalidad discursiva.
- 7) Siempre que se pueda, sería importante ofrecer la posibilidad de poder elegir entre distintos temas y los apoyos gráficos. La posibilidad de elección siempre proporciona una tranquilidad al estudiante; y no debemos olvidar que no estamos ante un examen oral de contenidos históricos o científicos en los que prima el conocimiento que se haya aprendido sobre la pregunta formulada. En la clase de conversación, debería primar el modo que tiene de conversar, es decir, medimos principalmente la competencia discursiva no los conocimientos adquiridos sobre un tema concreto. De aquí que sería importante una cierta flexibilidad o tolerancia con ciertas incorrecciones léxicas o gramaticales, recordando el valor positivo del error en la interlengua que ya nos mostró el Análisis de Errores (Baralo 2004) y el hecho de que en la producción oral siempre se comete un mayor número de imprecisiones que en la expresión escrita (Cortés Moreno 2009a). Por lo que no

debemos olvidar que la corrección formal es solamente uno de los parámetros que estamos evaluando. Además, los estudiantes en su expresión e interacción oral muchas veces están más centrados en no cometer errores gramaticales que en dejar fluir la interacción oral; tal y como se vio en las conversaciones de estudiantes taiwaneses de menor nivel que construían sus turnos con un excesivo titubeo preocupados por la corrección gramatical, descuidando la dinámica del turno de habla (Pérez Ruiz 2014c).

Todo lo anterior, deberá ajustarse a las condiciones y circunstancias particulares de cada centro y plan curricular. Recordando siempre que el proceso educativo siempre es adaptativo al entorno en el que se desarrolla el acto educativo, y creativo, doblegándose cualquier sugerencia a la originalidad del profesor frente a sus nuevos estudiantes.

CONCLUSIONES

Se ha llevado a cabo una exposición teórico-práctica de la situación de la conversación del español en el entorno sinohablante. A nivel teórico, se han descrito las dificultades para superar el modelo lingüístico actual predominante y lograr incorporar los enfoques directos y comunicativos en la clase de conversación. A nivel práctico, se han proporcionado numerosas investigaciones que han confirmado los daños derivados de seguir enseñando español bajo la exclusiva batuta de los modelos lingüísticos. A tenor de dichos estudios empíricos, se ha defendido una visión convergente de la educación de la conversación en ELE que aglutine las corrientes lingüísticas y sociolingüísticas para poder integrar sus demostrados beneficios en la adquisición del español en nuestro entorno educativo.

Desde esta visión conciliadora, se han establecido las líneas guías de futuras sugerencias didácticas para la clase de ELE. Concretamente, consideramos que se deben fomentar propuestas basadas en la evidencia empírica, que coordinen y definan explícitamente objetivos lingüísticos y sociolingüísticos. Además, debe fomentarse una apertura al mundo actual a través de muestras reales procedentes de una incorporación eficiente y central de la TIC. Todo lo anterior en un

contexto creativo que favorezca la creación de espacios de interacción oral naturales y espontáneos encaminados a lograr el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje, que debe ser la adquisición de la competencia comunicativa intercultural.

Por último, en este capítulo se han llevado a cabo algunas consideraciones sobre las dificultades implícitas en la evaluación de la competencia discursiva en la clase de ELE. Después de recoger algunas propuestas procedentes de profesores e investigadores, se lanzaron algunas sugerencias para intentar alcanzar un sistema de evaluación viable, eficaz y fiable de la competencia comunicativa en las clases de conversación española. Básicamente, desde un triple criterio de corrección, fluidez y complejidad, hemos sugerido aplicar estas categorías evaluadoras no solamente a las pruebas de expresión oral, sino también a las de interacción oral. En un contexto relajado y motivador, el estudiante debe enfrentarse durante un tiempo limitado a tareas de progresiva dificultad, que eviten una mera repetición memorística de contenidos aprendidos, para que pueda fluir la naturalidad tanto en la expresión como en la interacción oral. Además revalorizamos el papel de la autoevaluación reflexiva, apoyado por los beneficios procedentes de llevar a cabo grabaciones de audio o de video, que pueden permitir al estudiante no solo limitarse a pasar un examen, sino a seguir progresando en su adquisición comunicativa intercultural, al reflexionar sobre sus propias producciones orales después del examen oral.

BIBLIOGRAFÍA

- Alba Quiñones, Virginia. "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5: 3. 2009. 1-16. Impreso.
- Av-Ron, Evyatar *et ál.* "Teaching Basic Principles of Neuroscience with Computer Simulations". *The Journal of Undergraduate Neuroscience Education*, 4: 2. 2009. 40-52. Impreso.
- Baralo Ottonello, Marta. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros. 1999. Impreso.
- . "La interlengua del hablante no nativo". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Eds. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL. 2004. 369-89. Impreso.
- Barbieri, Federica y Suzanne Eckhardt. "Applying corpus-based findings to form-focused instruction: The case of reported speech". *Language Teaching Research*, 11: 3. 2007. 319-46. Impreso.
- Barraja-Rohan, Anne-Marie. "Using conversation analysis in the second language classroom to teach interactional competence". *Language Teaching Research*, 15: 4. 2011. 479-507. Impreso.
- Barros García, Benamí y Galina M. Kharnásova. "La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual". *Porta Linguarum*, 18. 2012. 97-114. Web. 19 Sep. 2018.
- Bordón Martínez, Teresa. "La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Eds. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL. 2004. 983-1004. Impreso.
- Cabero Almenara, Julio *et ál.* *Medios Audiovisuales y Nuevas Tecnologías para la Formación en el s. XXI* (2 ed.). Murcia: Edutec. Diego Martin Editor. 2000. Impreso.
- Campbell, Robin y Wales, Roger. "The study of language acquisition". *New horizons in linguistics*. Ed. John Lyon. Harmondsworth: Penguin. 1970. 242-60. Impreso.

- Campillos Llanos, Leonardo. "Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 58. 2014. 23-59. Impreso.
- Cenoz Iragui, Jasone. "El concepto de competencia comunicativa". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Eds. Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo. Madrid: SGEL. 2004. 449-66. Impreso.
- Cestero Mancera, Ana María. "La conversación en los programas de enseñanza de lenguas extranjeras". *Frecuencia L*, 33. 2007. 3-8. Impreso.
- . "La enseñanza de la conversación en ELE: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1. 2012. 31-62. Impreso.
- Chomsky, Noam. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press. 1965. Impreso.
- Chui, Mei Wen. *Computer-Assisted Language Learning: Attitudes of Taiwanese College Students*. Tesina inédita. 2003.19 Sep. 2018.
- Consejo de Europa. *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.. 2002. Impreso.
- Corder, Pit. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press. 1978. Impreso.
- Cortés Moreno, Maximiliano. "Chino y español: un análisis contrastivo". *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Comps. Alberto Sánchez Griñán y Mónica Melo. Buenos Aires: Voces del Sur. 2009a. 183-210. Impreso.
- . "Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China". *Suplementos MarcoELE*, 8. 2009b: 1-17. Web. 19 Sep. 2018.
- Fernández, Sonsoles. *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa. 1997. Impreso.

- Fernández, Susana y María Pozzo. "La competencia intercultural como objetivo en la clase de ELE". *Diálogos Latinoamericanos*, 22. 2014. 27-45. Impreso.
- Gallardo Paúls, Beatriz. "Discurso y conversación". *Lingüística general y aplicada*. Eds. Ángel López et ál. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia. 1999. 273-97. Impreso.
- García García, Marta. *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera. Análisis y propuesta didáctica*, Tesis. Universidad de Alcalá. 2009. Impreso.
- García-Viñó, Mónica y Amparo Massó Porcar. "Propuestas para desarrollar la conciencia intercultural en el aula de Español Lengua Extranjera". *RedELE*, 7. 2006. 1-18. Web. 19 Sep. 2018.
- Gómez Cumpa, José. *Neurociencia cognitiva y educación*. Perú: Fondo Editorial FACHSE. 2004. Impreso.
- González Argüello, María Vicenta. "Análisis del discurso en el aula: Una herramienta para nuestra autoevaluación". *Monográfico MarcoELE*, 10. 2010: 83-96. Web. 19 Sep. 2018.
- Guitart Escudero, María Pilar. "La 'manifestación verbal culturalmente motivada' como exponente de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en ELE a través del cine". *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 18. 2014. 1-16. Web. 19 Sep. 2018.
- Hsiao, Du Lu. "Estudio del proceso para la integración de las TIC en el currículo de ELE en la Universidad de Tamkang". *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico. II CELEAP*. Manila: Instituto Cervantes de Manila. 2011. 182-202. Impreso.
- Hsieh, I Su Yn. *El comportamiento comunicativo de los estudiantes taiwaneses en las clases de español como lengua extranjera- La reticencia de los estudiantes de hablar español dentro de las aulas*. Tesis inédita. Universidad Nebrija. 2014. Impreso.
- Hutchby, Ian y Robin Wooffitt. *Conversation analysis*. 2.^a ed. Cambridge: Polity Press. 2008. Impreso.
- Hymes, Dell. "On Communicative Competence". *Sociolinguistics*. Ed. J.B. Pride y Janet Holmes. Harmondsworth: Penguin. 1972. 269-93. Impreso.

- Jensen, Eric. *A Fresh Look at Brain-Based Education*. Phi Delta Kappan, 89: 6. 2008. 408-17.
- Jensen, Eric. *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: VA: ASCD, 1998. Impreso.
- Köse, Serhan. "Preparing a more brain compatible classroom for EFL students in University". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13. 2005. 287-98. Impreso.
- Labrador de la Cruz, Belen *et ál.* "La lingüística de corpus en un estudio contrastivo inglés-español". *Interlingüística*, 6. 1997. 63-67. Impreso.
- Lattner, Sonja *et ál.* "Voice Perception: Sex, Pitch, and the Right Hemisphere". *Human Brain Mapping*, 24. 2005. 11-20. Impreso.
- Liddicoat, Anthony y Crozet, Chantal. "Acquiring French interactional norms through instruction". *Pragmatics in language teaching*. Eds. Kenneth Rose y Gabriele Kasper. Cambridge: Cambridge University Press. 2001. 125-44. Impreso.
- Lin, Tzu-Ju Azucena. *Errores y dificultades lingüísticas de expresión e interacción escritas de alumnos sinohablantes de ELE en los niveles A1, A2 y B1*. Taichung: Ediciones Catay. 2015. Impreso.
- Lu, Hui Chuan. "Corpus escrito de aprendientes taiwaneses de español I: uso y aplicación". *Languages, Literary Studies and International Studies: An International Journal*, 9. 2012. 45-60. Impreso.
- Markee, Numa. "Toward a Learning Behavior Tracking Methodology for CA-for-SLA". *Applied Linguistics*, 29: 3. 2008. 404-27. Impreso.
- Martín Sánchez, María Teresa *et ál.* "Nuevas metodologías para el aprendizaje de la conversación en ELE a través de las TIC". *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*. Eds. María Teresa Tortosa Ybáñez *et ál.* Universidad de Alicante. 2015. Póster. Impreso.
- Martínez Miguélez, Miguel. "La investigación-acción en el aula". *Agenda Académica*, 7. 2000. 27-39. Impreso.
- McCullough, James. "Los usos de los corpóra de textos en la enseñanza de lenguas". *Trenchs Parera*. 2001. 125-40. Impreso.

- Medina Rivilla, Antonio y María Concepción Domínguez Garrido. "La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad". *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Eds. Antonio Medina Rivilla y Ana Rodríguez Marcos. Madrid: Pearson Educación. 2004. 27-50. Impreso.
- Morell Moll, Teresa. "Action research to motivate EFL university students to learn content and language". *Porta Linguarum*, 2. 2005. 123-34. Web. 19 Sep. 2018.
- Mori, Junko. "Border Crossings? Exploring the Intersection of Second Language Acquisition, Conversation Analysis and Foreign Language Pedagogy". *The Modern Language Journal*, 91. 2007. 849-62. Impreso.
- Muñoz Licerias, Juana. *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis. 1996. Impreso.
- Níkleva, Dimitrinka. "La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera". *RESLA*, 25. 2012. 165-87. Impreso.
- Olsher, David "Responders: Change-of-state tokens, news markers, and assessments". *Pragmatics: Teaching natural conversation*. Eds. Noël Houck y Donna Tatsuki. Alexandria. VA: TESOL. 2011. 171-92. Impreso.
- Ortega, Lourdes. "El desarrollo de la competencia gramatical oral en una segunda lengua a través de la actuación lingüística: aproximaciones interaccionistas y cognitivas". *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Ed. Carmen Muñoz. Barcelona: Ariel Lingüística. 2000. 81-105. Impreso.
- Paricio Tato, María Silvina. "Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras". *Porta Linguarum*, 21. 2014. 215-26. Web. 19 Sep. 2018.
- Parodi, Giovanni. "Lingüística de corpus: una introducción al ámbito". *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46: 1. 2008. 93-119. Impreso.
- Pascual, Mariana. "El análisis del discurso y sus aportes a las lenguas extranjeras: análisis de la situación y estudio de aplicaciones". *Relingüística Aplicada*, 14. 2012. 1-10. Impreso.

- Pérez Fernández, Carmen. "Dinamización de las clases de conversación y estrategias de enseñanza de lengua oral". *RedELE*, 11. 2007. 1-16. Web. 19 Sep. 2018.
- Pérez Ruiz, Javier. "Actitudes sociolingüísticas en estudiantes universitarios taiwaneses de ELE". *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 21. 2015. 1-20 Web. 19 Sep. 2018.
- . "Análisis de errores y de la interacción oral como bases para una propuesta didáctica en la clase de conversación. Primeros resultados". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 10. 2011a. 27-51. Impreso.
- . "Cambios y desafíos de la enseñanza de ELE en la universidad taiwanesa". *El español por el mundo. Revista de la Asociación Europea de Profesores de Español*, 2 (aceptado). 2019. 1-11. Impreso.
- . "Contenidos socioculturales en la temática conversacional de un corpus oral bilingüe chino-español de estudiantes de Español Lengua Extranjera". *Porta Linguarum*, 25. 2016^a. 63-77. Web. 19 Sep. 2018.
- . *Corpus Oral Bilingüe Chino Español: una herramienta sociolingüística para investigaciones contrastivas*. Taipéi: Sunny Publish. 2014a. Impreso.
- . "Didáctica de la reciprocidad cultural como acercamiento intercultural en la clase de ELE". *Encuentros en Catay*, 28. 2014b. 162-84. Impreso.
- . "El efecto de la instrucción de estrategias conversacionales del oyente en las conversaciones en español y su influencia discursiva en chino". *Hispania*, 99: 3. 2016b. 407-22. Impreso.
- . *El papel del oyente en la conversación china y española. Un estudio contrastivo sociolingüístico*. Taipéi: Central book. 2011b. Impreso.
- . "La contribución del oyente a la interacción oral en español como lengua extranjera. Un estudio comparativo". *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 47: 86. 2014c. 486-513. Impreso.
- . "Motivación para aprender una lengua extranjera en estudiantes universitarios taiwaneses. Resultados Preliminares". *Libro de Actas del VI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa (CIMIE 17)*. Universidad de Deusto. 2017. 1-11. Impreso.

- "Propuesta de una Metodología Neuroholística basada en los hallazgos de la Neurolingüística". *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 16. 2013. 1-20. Web. 19 Sep. 2018.
 - "Una propuesta de reciprocidad intercultural para la clase de ELE. Primeros resultados". *Providence Forum: Language and Humanities*, IX: 2. 2016c. 85-110. Impreso.
 - "Utilización didáctica de los corpus orales en la clase de conversación de ELE". *7th Cross-Strait Conference on Foreign Language Teaching and Learning*. Taipéi: Universidad Fujen. 2011c. 197-216. Impreso.
- Razola Mayor, Bárbara. *Las interacciones entre Estudiantes en el aula de Lenguas y en los entornos Pedagógicos multimedia: Convergencia, divergencia y Potencialidad*, Tesis. Universidad de Alcalá - Université Stendhal - Grenoble 3. UFR Sciences du Langage. Laboratoire LIDILEM. 2009. Impreso.
- Richards, Jack. *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press. 1990. Impreso.
- Rizzolatti Giacomo. "The mirror neuron system and its function in humans". *Anat Embryol*, 210. 2005. 419-21. Impreso.
- Rojo Sánchez, Guillermo. "Lingüística basada en el análisis de corpus y enseñanza de lenguas". *Lingüística aplicada al aprendizaje de lenguas*. Eds. José Manuel Oro et ál. Santiago: Servicio de Publicaciones de Universidad Santiago de Compostela. 2005. 13-34. Impreso.
- Rost, Michael. *Introducing Listening*. London: Penguin. 1994. Impreso.
- Rubio Lastra, Miguel. "Contenidos para la clase de conversación en ELE. Propuesta de un programa de estudios a partir de la estructura conversacional". *Frecuencia L*, 33. 2007. 9-15. Impreso.
- "Creación del Corpus Oral del Español en Taiwán (COET). Primeros textos". *Linred, Lingüística en la red*. 2009. 1-40. Web. 19 Sep. 2018.
 - "La asignatura de Comunicación Oral en Taiwán: Situación actual y propuesta de cambio". *SinoEle*, 4. 2011. 1-33. Web. 19 Sep. 2018.
- Sánchez Griñán, Alberto. "Reconciliación metodológica y cultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China". *MarcoELE*, 8. 2009. 1-40. Web. 19 Sep. 2018.

- Sanhueza Henríquez, Susan *et ál.* "Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa". *Folios*, 36: 2. 2012. 131-51. Impreso.
- Santos Gargallo, María Isabel. *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. 1992. Impreso.
- Seedhouse, Paul. *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A conversation analysis perspective*. Malden, MA: Blackwell. 2004. Impreso.
- Serra, Miguel *et ál.* *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología. 2000. Impreso.
- Shively, Rachel. "Developing interactional competence during study abroad: Listener responses in L2 Spanish". *System*, 48. 2015. 86-98. Impreso.
- Sidnell, Jack y Stivers, Tanya. *The Handbook of Conversation Analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell. 2013. Impreso.
- Sinclair, John. "How to build a corpus". *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice*. Ed. Martin Wynne, Oxford: Oxbow books. 2005. 79-83. Impreso.
- Tschirner, Erwin "Language acquisition in the classroom: the role of digital video". *Computer Assisted Language Learning*, 14: 3-4. 2001. 305-19. Impreso.
- Vázquez, Graciela. *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang. 1991. Impreso.
- . *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa. 1999. Impreso.
- Wei, Xin Quiang. "An introduction to conversational interaction and second language acquisition". *English Linguistics Research*, 1: 1. 2012. 111-17. Impreso.
- Weiyun, Agnes. "CA for SLA: Arguments from the Chinese Language Classroom". *The Modern Language Journal*, 88: 4. 2004. 568- 82. Impreso.
- Wolf, James. "The effects of backchannels on fluency in L2 oral task production". *System*, 36: 2. 2008. 279-94. Impreso.