



Del reduccionismo a la integralidad:
la comunicación oral en los cursos de
Español como
Lengua Extranjera en la Universidad de
Oriente

Yaritza Tardo Fernández*

tfernandez@csh.uo.edu.cu

Universidad de Oriente (Cuba)

Resumen: El desarrollo de la comunicación oral deviene en una importante necesidad en la evolución de la didáctica de lenguas extranjeras. El presente estudio pretende revelar el comportamiento y las regularidades del fenómeno oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Oriente, desde un tratamiento reduccionista con marcado predominio estructural, hacia la búsqueda de un enfoque integral que armonice los componentes de la competencia comunicativa, como elementos conformadores de sus principales tendencias históricas.

Introducción

La comunicación oral ha resultado, durante mucho tiempo, bastante desatendida en la instrucción de lenguas extranjeras. Por años, las insuficiencias en las investigaciones pedagógicas han conducido a los docentes a emplear su propia intuición o valerse de su experiencia profesional al tratar de promover y desarrollar las habilidades orales en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE). Justamente, las limitaciones en los estudios sobre el tema impone la necesidad de su profundización, ante las serias

consecuencias que el uso deficiente de la lengua produce en los aprendices que necesariamente se ven involucrados en interacciones reales con hablantes nativos en un medio social determinado.

Por consiguiente, la preocupación por la lengua oral no debe ser el resultado de motivaciones fortuitas de investigación, sino que debe responder a una necesidad de revalorización de la misma dentro de una tradición primada por el prestigio de las habilidades escritas. En tal sentido, sobresale el imperativo de evaluar su comportamiento en la Universidad de Oriente, desde una orientación que determine sus principales tendencias y regularidades, como expresiones del desarrollo científico y los diversos enfoques didácticos que han perneado la enseñanza de ELE a nivel internacional.

Para realizar el análisis histórico de dicho proceso, se toman en consideración los siguientes indicadores de análisis, los cuales posibilitan una caracterización de acuerdo a las principales modificaciones y aportes que han desempeñado un papel importante en las profundas transformaciones ocurridas en este devenir. Ellos son:

- Tratamiento de las habilidades orales durante el proceso de enseñanza de ELE
- Tratamiento de las estrategias comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- Principales enfoques didácticos
- Modalidades de estudio desarrolladas en el proceso

Dada la ausencia de programas curriculares, el estudio se sustenta en el procesamiento e interpretación de informaciones recogidas en conversaciones con profesores de experiencia, jefes de Departamento, que se han desempeñado en este tipo de trabajo desde sus inicios, unido al análisis de algunos materiales didácticos

utilizados durante la actividad docente (libros de texto), lo que ha permitido precisar dos etapas o momentos significativos que a continuación se analizarán:

1.1 De lo tradicional a lo comunicativo

Una primera etapa en la evolución didáctica de ELE, la cual comprende desde 1977 a 1989, integra dos vertientes que se desarrollan de forma consecuyente en la Universidad de Oriente: una correspondiente a los cursos intensivos anuales para estudiantes africanos, a partir del surgimiento de la Facultad de Preparatoria, que daba respuesta a una necesidad política del gobierno cubano de ofrecer ayuda educacional a los países más pobres del hemisferio; y otra tendencia, que daba continuidad a esta nivelación inicial en la lengua española, pero ya con fines específicos en las diferentes especialidades (sobre todo en carreras filológicas en la antigua Facultad de Artes y Letras).

En la Facultad de Preparatoria, la cual comienza en el año 1979, se impartían cursos intensivos de español, como una de las asignaturas incluidas dentro del programa de estudio, durante un año, cuya finalidad consistía en la nivelación lingüística de los estudiantes extranjeros que comenzarían su formación en las diferentes carreras universitarias. Las peculiaridades de estos cursos de español, si bien obedecen a una necesidad formativa que contribuya al desarrollo y la funcionalidad comunicativa de los estudiantes para sus posteriores desempeños en el medio social, no escapan a un proceso de enseñanza sustentado en la aplicación de patrones rígidos que respondían a una didáctica acrítica y limitada.

Un análisis del libro de texto utilizado en este tipo de modalidad de estudio (Colectivo de autores, s/f) da fe de lo anterior. Al respecto, las actividades orales quedan reducidas a simples estructuras preestablecidas a partir de ejercicios de sustitución contenidos en el

aspecto gramatical, completamente alejados del uso real de la lengua en contextos de interacción social. En tal sentido, el empleo de diálogos se constituye sólo en un medio para desarrollar dicho contenido gramatical, como fin único dentro de la concepción de las unidades temáticas, lo que deviene en elaboraciones excesivamente manipuladas y triviales, sin visos de autenticidad comunicativa.

La orientación didáctica centra su atención en los aspectos gramaticales de la lengua, donde la corrección lingüística es lo fundamental, a partir de procedimientos imitativos y repetitivos, en un proceso en el que el profesor asume posiciones unilaterales predeterminadas en un protagonismo absoluto, al que se supedita una actitud sumisa por parte del aprendiz, devenido en receptor pasivo de los contenidos.

Por su parte, la expresión oral está en función del enfoque estructuralista, a partir de una enseñanza memorística de repetición de estructuras gramaticales. No hay actividades de expresión libre, todo se limita a tareas de completamiento, reformulación y transformación, a partir del trabajo con textos descontextualizados que no preparan al aprendiz para un uso real de la lengua; a lo que se integra un tratamiento de la comprensión oral que no rebasa la mera realización de “preguntas-respuestas”, sobre la base de la “comprensión por la comprensión”, sin un desarrollo de estrategias para esta habilidad.

Similar situación caracteriza, a su vez, al español con fines específicos, como vertiente que se implanta en los 80 en la Universidad de Oriente, para dar continuidad a los estudios iniciados en la Preparatoria. Estos cursos de español forman parte del programa, en los dos primeros años de las carreras, correspondiente al aprendizaje de un idioma extranjero.

Una valoración crítica de uno de los libros de texto (Martínez y otros, 1988) elaborado para estos fines, que aún se conservan, permite constatar que el énfasis del proceso se centra en el desarrollo de las habilidades escritas, a partir de textos literarios especializados de mayor nivel de extensión, sobre la base de la memorización de las reglas gramaticales, a partir de las cuales se accedía a la morfología y la sintaxis, ignorando, en gran medida, las actividades relacionadas con la comprensión y la expresión reflexiva y analítica, pues el interés de las mismas se localiza en la corrección sistemática de errores y tareas descuidando la eficacia comunicativa.

El procedimiento no rebasa el simple desarrollo de preguntas de comprensión, lectura en alta voz para el mejoramiento fonético, utilización del dictado y la redacción de composiciones, ejercicios léxico-semántico, actividades de completamiento y sustitución, y el trabajo con la lingüística textual; lo que conduce a una didáctica excesivamente limitada que no posibilita una transferencia de contenidos a situaciones reales de comunicación, en una dinámica poco estimulante y enriquecedora para los alumnos.

El tratamiento de las habilidades orales, por consiguiente, se reduce a ejercicios aislados y elementales que se contradice con los propósitos de “continuar desarrollando las habilidades para la práctica oral de los estudiantes”, como se recoge en los objetivos introductorios del material didáctico, en un desafortunado intento por acercarse a la esencia del enfoque comunicativo.

Resulta evidente que el desarrollo de los cursos de ELE en esta etapa, no escapa a la tradición estructural que permeó la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras durante bastante tiempo, bajo la fuerte influencia de la lingüística estructural que tuvo en Saussure y Bloomfield, sus principales precursores. Sin embargo, aún cuando ya en los 80 el enfoque comunicativo comienza de modo incipiente a hacerse sentir en la Universidad de Oriente -

independientemente de su explosión internacional desde los 70-, el desarrollo de la comunicación oral sigue sin ocupar un lugar significativo entre los objetivos de esta etapa, pues el interés se focaliza, más en la forma de la lengua, que en el uso de la misma.

La enseñanza continúa reduciéndose a una aplicación pasiva y mecánica del contenido gramatical, sobre bases inductivas en las que los ejemplos conducen a las reglas, para una práctica posterior en ejercicios completamente descontextualizados a las necesidades comunicativas reales de los estudiantes, en un proceso en el que hablar de estrategias de comunicación, resulta prácticamente imposible en este marco institucional, a pesar de que a nivel internacional se destacan estudios e investigaciones sobre el tema, aunque de modo incipiente y sin un análisis sistemático (Selinker, 1972; Faerch y Kasper, 1983; Kellerman, 1987; Bialystok, 1987; Poulisse, 1987; Tarone, 1984; Yule, 1987 y otros; citado por Martín, 2000).

No se puede hablar de un método único para la enseñanza del ELE en esta etapa, pues la confluencia de diferentes elementos propios de la gramática-traducción y del método directo, conducen, por consiguiente, a un tratamiento ecléctico del proceso. Del primero, toma el hecho de privilegiar la lengua escrita, la cual era tomada como patrón, por encima de las habilidades orales, sobre la base del aprendizaje de las reglas gramaticales y del léxico como elemento aislado. Del segundo, que tiene a Berlitz como su principal precursor, asume la tesis de que la enseñanza de la lengua debe hacerse exclusivamente en la lengua meta, obviando la materna, de manera que el alumno esté expuesto en todo momento a ella. Concepción que signó el proceso didáctico durante bastante tiempo en la Facultad de Preparatoria y en el español con fines específicos, con remanentes aún visibles en posteriores etapas.

Por tal motivo, el aprendizaje se reduce a la mera simplificación de los contenidos a las estructuras y reglas de la lengua meta, en una total prescindencia de la lengua materna del aprendiz, en una asociación directa entre palabras y frases con los objetos y acciones, de forma inductiva y simplista, que no rebasa las limitaciones de una asimilación básicamente memorística y esquemática que conduce a un conocimiento poco significativo del español en situaciones reales de comunicación, y no prepara al estudiante para una actuación natural y creativa en cualquier contexto de uso de la lengua.

A principios de los años 60, con la publicación de *Syntactic Structure* (1957) de Noam Chomsky, se sientan las bases para una profunda transformación en los estudios lingüísticos y en los nuevos enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. Estas concepciones, sustentadas en el modelo generativo-transformacional, surgen como contraparte a la corriente estructuralista bloomfieldiana, y abogan por la tesis de que la lengua no se aprende por imitación, sino a partir de la competencia lingüística del hablante.

Esta corriente, representa un notable paso de avance en los estudios de las lenguas extranjeras a partir de considerar no sólo el conocimiento de la lengua, sino también el uso concreto de la misma, lo cual queda plasmado en la dicotomía chomskyana competencia/actuación. Para él, la primera “equivale a la gramática y tiene que ver con las reglas lingüísticas que puedan generar frases gramaticalmente correctas” y la segunda “se centra en la aceptación de dichas frases en el discurso” (Jiménez, s/f). Sin embargo, a pesar de que estas nuevas concepciones reconocen el valor de ambos términos en la enseñanza, se sigue limitando el análisis en favor de una competencia lingüística que aplica reglas de la gramática generativa y que reduce la actuación a la simple aceptación de componentes gramaticalmente correctos, pues no se toma en consideración la adecuación del enunciado en el contexto situacional.

En resumen, la enseñanza del ELE en este período no es ajena a las concepciones conductistas y estructurales que caracterizan el enfoque tradicional, lo que conduce a un proceso signado por una excesiva gramaticalización, sobre la base de actividades eminentemente reproductivas desde posiciones unilaterales en la que el profesor se convierte en participante activo, que organiza el trabajo desde posturas esquemáticas, mediante procedimientos que no valorizan las habilidades orales, ni consideran las necesidades comunicativas reales de los estudiantes.

Por otra parte, y aunque el valor de la competencia lingüística como concepto, constituye un paso de avance notable ante el hecho de considerar también el uso de la lengua y no sólo su conocimiento, se sigue reforzando el papel de la enseñanza en función de la gramática, vista como elemento aislado, y fin en sí misma, como tradicionalmente se consideró en este enfoque. Se hacía necesario, por tanto, una nueva apertura en la perspectiva de desarrollo de los estudios de las lenguas extranjeras hacia una orientación que considerara la comunicación como componente vital del proceso.

La introducción de estos nuevos términos desde estas transformaciones implica una apertura en la perspectiva de desarrollo de los estudios de las lenguas extranjeras que conduce a la orientación hacia un nuevo enfoque: el comunicativo, reconocido como corriente pedagógica, a nivel mundial, a partir de la década de los 70.

1.2 Para un intento de transformación desde fines comunicativos

“La aplicación de los nuevos enfoques teóricos que se interesan por el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación” (Grespi, 2001), así como las aportaciones de diferentes ámbitos y disciplinas científicas como la sociolingüística, la psicolingüística, la pragmática, han redimensionado y ampliado los mecanismos de

adquisición y uso de las lenguas extranjeras, haciendo énfasis en el campo de los estudios sociales del lenguaje; conjuntamente con la incorporación de los resultados empíricos de los profesores de lenguas, a partir del análisis de la realidad del contexto de enseñanza-aprendizaje. Estos factores han condicionado un tratamiento más integrador de este proceso en función no sólo del aspecto funcional de la lengua, sino también del comunicativo, en un interés porque el aprendiz se desempeñe de forma satisfactoria al usar la lengua en situaciones y contextos específicos.

La competencia comunicativa, como nuevo concepto introducido por Hymes (1967) y derivado de las aportaciones que generaron los postulados chomskyanos, devienen en una noción más amplia que comprende no sólo el conocimiento de las reglas gramaticales, sino también, implica estudiar “los problemas prácticos que se producen en una comunidad hablante heterogénea y averiguar el papel fundamental que los aspectos socioculturales desempeñan” (Grespi, 2001). Es decir; el objetivo central se proyecta por el logro de una eficiencia comunicativa, sin limitarse a una centralización en las estructuras gramaticales, donde se da cabida al papel de los factores funcionales y cognitivos en estrecha relación con los afectivos y volitivos.

Bajo estas condiciones surge el Turismo Científico en la Universidad de Oriente, como modalidad institucional, en los años 90. En este momento, comienza un proceso de transformación en la concepción de los diseños curriculares y la dinámica de la enseñanza del E/LE en función de una aproximación a las nuevas concepciones del enfoque comunicativo, vigentes internacionalmente desde la década de los setenta, aunque con una introducción bastante discreta en los 80 en nuestra institución docente. Sin embargo, aún cuando se reconozca la necesidad de considerar el desarrollo de la competencia comunicativa sobre la base de las necesidades comunicativas reales

de los estudiantes, persisten características del enfoque tradicional en los primeros momentos.

Un análisis detenido del libro de texto (Colectivo de Profesores de Idioma Español. Universidad de La Habana, 1990) elaborado en este período inicial, permite remarcar aspectos significativos que refuerzan el valor que aún se le concede a lo gramatical como eje rector a partir del cual se articulan los objetivos y contenidos comunicativos durante la dinámica docente, lo que se traduce en un empleo abundante de ejercicios de completamiento, sustitución y repetición. Se trata de adecuar la gramática a los textos y funciones comunicativas a través de diálogos que pueden ser aplicados a cualquier proceso interactivo, dado su escaso nivel de especificidad, en un fallido intento por responder a situaciones auténticas que se adapten a necesidades reales de intercambio social de los estudiantes.

Por otra parte, las habilidades de comunicación oral (comprensión y expresión) se mantienen a un nivel reproductivo de desarrollo a partir de modelos o patrones estructurales, sin responder a situaciones contextualizadas de uso de la lengua, lo que se traduce en una dinámica que no trabaja elementos provenientes de la realidad sociocultural con sus diferentes registros y usos lingüísticos, en un proceso que está muy lejos de una formación estratégica del alumno.

No obstante estas limitaciones presentes en los cursos de ELE hasta bien entrada la década de los 90, la preocupación por el estudio de las necesidades de los hablantes en situaciones cotidianas de comunicación continúa en ascenso, según las exigencias del enfoque comunicativo -aún cuando en sus inicios se trate de un acercamiento incipiente-, en pleno auge durante esos años a escala mundial; y sobre esa base comienzan a desarrollarse programas de lengua que contemplan categorías de función comunicativa, a partir de la influencia de la corriente nocional-funcional, preconizada por Wilkins (1976).

Esta vertiente propone enseñar la lengua teniendo como referencia los significados comunicativos que el estudiante necesita expresar, centrandose su interés en los usos comunicativos por encima de los conceptos tradicionales de la gramática. Esta distinción de significados la expresa a partir de categorías nocionales (tiempo, espacio, cantidad) y categorías de función comunicativa (disculpa, sugerencia, ruego, mandato, etc), lo cual representa un gran paso de avance en esa voluntad por trascender la competencia lingüística del alumno, hasta llegar al desarrollo de la competencia comunicativa, en el énfasis por tomar la lengua como medio de comunicación.

A pesar de la aceptación de esta categoría propuesta por Wilkins, se siguen reduciendo los contenidos de la enseñanza del ELE en la Universidad de Oriente, a nociones y funciones aisladas, sustentadas en actos de habla universales, que responden a patrones socioculturales muy generales, centrados en una estructura: "En el hotel", "En el aeropuerto", "En la cafetería", etc, desde posiciones muy elementales a partir de textos simplistas que no obedecen al verdadero uso de la lengua, lo que limita la funcionalidad comunicativa del estudiante, en una interacción que no contempla elementos tipificadores de la variante cultural en el que estos aprenden la lengua, en detrimento de esquemas de conocimientos estandarizados, mundialmente establecidos como categorías sin apenas relación con el desarrollo de las estrategias de comunicación y con escasas referencias a la naturaleza sociocultural de la comunicación.

Sin embargo, no es hasta los aportes del esquema conceptual de Canale y Swain (1980) que se logra una clara descripción que representa "la relación entre los diferentes factores que intervienen en la comunicación" (Grespi, 2001), sobre la base de enfocar la competencia comunicativa desde una perspectiva más completa, enriqueciendo así el término introducido por Hymes.

En tal sentido, ambos investigadores coinciden en la inclusión de la competencia gramatical (dominio del código lingüístico) dentro de la comunicativa, como un elemento esencial, al que se integran otros componentes: el sociolingüístico (adecuación de los enunciados a las normas socioculturales que rigen el uso); el discursivo (capacidad para combinar las estructuras y significados en el desarrollo del texto oral o escrito); y el estratégico (dominio de estrategias comunicativas de carácter verbal y no verbal utilizadas para compensar deficiencias en la comunicación).

Es evidente que en este nuevo concepto la idea de la integralidad emerge en una dialéctica que armoniza la relación entre las subcompetencias, donde la necesidad de un tratamiento estratégico de los estudiantes como parte importante que complemente “cualquier dificultad que se presente en el resto de las áreas de su competencia comunicativa, ya sea de tipo lingüístico, discursivo o sociocultural” (Pinilla, 1999), resulta imprescindible ante el imperativo de redimensionar el valor de la enseñanza de lenguas extranjeras en los momentos actuales.

No obstante, estos intentos transformadores, la evolución de la enseñanza del ELE en esta institución después de los 90, no ha sufrido grandes variaciones respecto a los momentos precedentes de esta misma etapa. Desprenderse de los modelos estructurales vigentes y aceptados durante muchos años como patrones didácticos considerados de prestigio, ha resultado una tarea harto difícil, máxime cuando no se han producido modificaciones sustanciales en el colectivo docente, que en su mayoría proviene de la Escuela Preparatoria, con concepciones tradicionales fuertemente arraigadas y con un limitado nivel de actualización en las tendencias más actuales del enfoque comunicativo.

Aunque el método que predomina es el comunicativo, la realidad de la práctica docente sigue respondiendo a posiciones tradicionales

que conceden mayor énfasis al aspecto gramatical, subvalorando el resto de las competencias, en intentos de uso lingüístico con persistencia a la descontextualización. Al respecto, las insuficiencias más visibles se localizan en:

- Poco conocimiento de los profesores de cómo potenciar el trabajo con estrategias comunicativas en el aula.
- El desarrollo de las habilidades orales continúa obedeciendo a patrones funcionales que no responde a situaciones comunicativas reales, sustentados en categorías de actos de habla universales que no reconocen la variante sociocultural donde se aprende la lengua.
- La dinámica de enseñanza-aprendizaje obedece a una lógica de trabajo bastante tradicionalista y poco estimulante, que se aplica en los diferentes cursos, caracterizada por:
 - La presentación de los contenidos a través de un texto (preferentemente un diálogo o pequeño texto, con escaso empleo de materiales orales auténticos), como recurso para introducir el componente gramatical.
 - La práctica de ejercicios para fijar el contenido gramatical introducido, que no dista mucho de las actividades con estructuras prefijadas y repetitivas utilizadas en el enfoque tradicional.
 - Sistematización de los contenidos aprendidos.
 - Desarrollo de actividades que ofrezcan mayores posibilidades de trabajar la expresión oral y escrita, que permita el empleo de los recursos gramaticales estudiados en clase.
- La selección de los ejercicios de comunicación toma en cuenta de forma muy limitada el uso efectivo de la lengua, pues se

reducen a intercambios prefijados que no contemplan necesidades auténticas para hablar.

En resumen, si bien la enseñanza del español en la Universidad de Oriente no ha permanecido ajena a la influencia, aunque un poco tardía, del enfoque comunicativo, la evolución de la misma ha transitado por diferentes momentos en el que han confluído reminiscencias bastante marcadas del enfoque tradicional, conjuntamente con categorías funcionales, de acuerdo a patrones de un estándar de lengua universal. Estos elementos han contribuido a favorecer el abismo entre la comunicación que se desarrolla en el aula y la que se lleva a cabo en la vida real, lo que conduce a un proceso poco creativo que no estimula la utilización de recursos para el logro de la efectividad expresiva durante la interacción social.

En tal sentido, el prestigio de los modelos estructurales que con tanta fuerza caracterizaron la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras durante tantos años, lastraron la evolución de la misma en función de la gramática. En consecuencia, el desarrollo de la competencia comunicativa se constituye sólo en una aspiración, que aún es reducida al simple conocimiento del sistema de la lengua, y que por consiguiente no rebasa el mero intento de ofrecer una perspectiva más integradora de sus componentes esenciales, en razón de una funcionalidad de uso de la lengua por parte de los aprendices.

Este estudio histórico-tendencial ha permitido, entonces, revelar el comportamiento desde un tratamiento reduccionista-estructuralista de la lengua hacia la búsqueda de un tratamiento más integral que armonice la relación entre las sub-competencias comunicativas, en un enfoque que se proyecta por un desarrollo comunicativo más completo.

1.3 Estado actual de la comunicación oral: hacia una nueva perspectiva didáctica

No es hasta los momentos actuales (a partir del 2002) que esa voluntad de cambio que se viene gestando desde las etapas anteriores, reveladas en el análisis histórico-tendencial, logra un nivel de materialización. El tránsito desde el acercamiento inicial al empleo del enfoque comunicativo sobre la base de una corriente funcional, hasta llegar a los aportes conceptuales de Canale y Swain de redimensionar la competencia comunicativa, heredada de Hymes; contribuyen a orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE hacia una etapa de integración y realismo, sustentado en la aplicación de nuevos enfoques teóricos que se interesan por el análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación, así como la influencia de diferentes teorías y disciplinas.

A esto se suma la renovación de parte del personal docente y el interés de potenciar la superación profesional, en función de la formación didáctica desde tendencias actuales, conjuntamente con un mayor nivel de profundización y análisis de las insuficiencias, que desde la práctica sistemática, han lacerado la enseñanza de ELE en la Universidad de Oriente, durante estos años.

En tal sentido, se han logrado algunos avances en el perfeccionamiento del diseño curricular, y aún se continúa en proceso, donde se enfatiza en la selección de los núcleos de estrategias de comunicación y los aspectos funcionales que el alumno precisa para un logro comunicativo eficaz en diferentes contextos. Elemento éste de vital importancia que deriva de la “imposibilidad lógica y práctica de predecir todos los contextos comunicativos en el que los estudiantes harán uso de la lengua” (Pinilla, 1999).

No obstante, los criterios que se han asumido para las anteriores modificaciones de la asignatura *Práctica Integral de la Lengua Española*, en los diferentes niveles de enseñanza, en la base de la dinámica de los cursos de ELE en el centro, sobresale el hecho de que la culminación del mismo no conduce a una eficacia comunicativa del estudiante en la lengua meta, lo que reafirma la importancia de desarrollar el proceso no sólo sobre la base de potenciar la competencia lingüística, sino también tomando como base otros factores y componentes que posibiliten una profundización en sus regularidades.

Por tal motivo, la simple incorporación de cambios curriculares en los cursos de ELE, resulta insuficiente si no se profundiza cómo desarrollar las relaciones que se operan en la enseñanza en función de una dinámica que ofrezca una perspectiva más orientadora e inteligible del tratamiento de la comunicación oral en la práctica cotidiana. Este hecho obliga a una comprensión de este proceso que permita una caracterización de sus principales limitaciones, haciendo énfasis en el análisis de las estrategias de comunicación.

Para ello, se parte del diagnóstico realizado que contempla el análisis teniendo en cuenta los siguientes indicadores:

- Tratamiento de las habilidades orales dentro del proceso de comunicación oral en el aula
- Nivel de autonomía comunicativa alcanzado por los estudiantes en el medio social donde interactúan
- Desarrollo de la competencia comunicativa
- Principales procedimientos empleados por los profesores para potenciar las actividades de comunicación oral durante la práctica docente

Al respecto, la aplicación de técnicas como encuestas y entrevistas a estudiantes y profesores, la observación del proceso y la aplicación

de una encuesta proyectiva a los aprendices, revelaron datos interesantes que demuestran las insuficiencias presentes en la dinámica.

La encuesta a estudiantes se realizó a una muestra de un grupo de 15 participantes que habían culminado el nivel intermedio, en el período comprendido de enero-marzo del 2003. Los datos referidos enfatizan en la necesidad de aprender la lengua con fines eminentemente comunicativos en el 100% de los casos, con frecuencia de uso en contextos interactivos en sus intercambios sociales con amigos, desconocidos y los miembros de la casa donde residen.

Sin embargo, las opiniones resultaron coincidentes en relación a que es justamente en el desarrollo de las habilidades orales donde presentan mayores dificultades, y en tal sentido, remarcan sus preocupaciones por lograr un mayor grado de efectividad en el uso de la lengua en tanto, entender y hacerse entender durante el acto comunicativo, como máxima aspiración en sus relaciones con hablantes nativos (100% de los casos), por ser precisamente en estos contactos extradocentes donde se sienten más inseguros al hacer uso de la lengua (manifestado en el 80% de las opiniones).

La comprensión y la expresión como habilidades orales, si bien ocupan un lugar importante durante la práctica docente, siguen considerándose como las de mayores problemas, con manifestaciones bien evidentes en lo referente a ignorar palabras no relevantes para una comprensión global del texto; deducir el significado de las palabras a partir del contexto comunicativo; y buscar datos concretos aportados por el discurso, como las más significativas en el caso de la comprensión (86.6% de los encuestados); mientras que la expresión oral reveló en un 93.3% de los casos, un empleo insuficiente de recursos para asegurar la continuidad y eficacia comunicativa; la poca capacidad para remediar

posibles rupturas en la interacción; y escasas destrezas para maniobrar con largos turnos de intervención o compensar la falta de elementos del lenguaje por desconocimiento u olvido, como las muestras más notables.

De lo anterior se colige el deficiente desarrollo de la competencia estratégica de los estudiantes lo que incide negativamente en el logro satisfactorio de su competencia comunicativa, lo que repercute en su control expresivo, en el logro de su meta comunicativa y en su actitud psicológica frente al aprendizaje. Elemento éste que se refuerza con la aplicación de una encuesta proyectiva a los estudiantes y las ideas referidas por los 8 profesores que conforman el colectivo, quienes a pesar de reconocer el valor de la instrucción estratégica en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, manifestaron en un 87.5% de las opiniones, que ésta resulta de las más difíciles de potenciar por parte de los estudiantes, mientras que el 12.5% restante le confiere este carácter de complejidad a la competencia lingüística.

No obstante, y en relación con estos argumentos, el hecho de que se hayan realizado acciones metodológicas revitalizadoras donde se considera el valor de las estrategias de comunicación durante la práctica cotidiana en el aula, un 87.5% de las opiniones emitidas por el colectivo docente reconoce que las relaciones que mueven el proceso de enseñanza-aprendizaje resultan aún limitadas y poco coherentes, pues no se tiene una clara orientación didáctica que revele cómo potenciar el logro de la autonomía en la actuación comunicativa de los aprendices en el medio intercultural en el que se desarrollan.

Al respecto, resulta revelador el hecho de que un 86.6% de los estudiantes confirme el empleo (aunque limitado) de determinados recursos alternativos o estrategias para actuar ante situaciones problémicas. Sin embargo, no reconocen en ellas su importancia

como elementos necesarios para mantener la comunicación, en detrimento de otras competencias como la lingüística y la discursiva, en tanto que el 13,4% restante admite el abandono de la comunicación ante dificultades de la misma. Factor éste que confirma un reducido nivel de reflexión del aprendizaje estratégico, lo que conduce a un proceso poco significativo y consciente.

Estos factores, indudablemente, confirman la necesidad de profundizar en la dinámica de las estrategias de comunicación que contribuya a perfeccionar la formación cultural estratégica de los estudiantes, en tanto ofrecer procedimientos más viables, que favorezcan una actuación comunicativa eficaz a los aprendices en cualquier situación y contexto social donde se desenvuelvan en el uso de la lengua, lo que implica valorizar también otros aspectos dentro del proceso.

En tal sentido, el empleo de la observación como técnica empírica ha ofrecido datos nada desestimables que permiten, no sólo reforzar los elementos obtenidos con la aplicación de las técnicas empleadas, sino también enriquecer la visión del proceso de enseñanza-aprendizaje desde otra perspectiva y elementos.

Al respecto, el procedimiento empleado por los profesores para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, aunque obedece a una lógica formativa que muestra una proyección más avanzada con respecto a las tendencias anteriores presentes en el proceso, todavía muestra las siguientes limitaciones:

- Empleo de actividades y ejercicios que pretenden propiciar situaciones de intercambio, pero que aún se efectúan a partir de funciones comunicativas estandarizadas, aunque ya se perfilan tendencias a incluir el mundo de interés del alumno y una interacción más abierta que estimule la creatividad y un uso más funcional de la lengua.

- Si bien se han obtenido logros significativos en cuanto al nivel de comunicación entre los estudiantes, sobre la base de organizar situaciones reales de interacción en las clases que así lo permitan (2 o más alumnos), aún no son aprovechadas suficientemente en la práctica cotidiana del aula.

- El trabajo con textos y materiales auténticos que recogen la lengua real y contextualizada adolece de una sistematicidad, aunque hay una propensión hacia una utilización más pertinente de los mismos (sobre todo materiales audiovisuales) en las clases, clubes de video y de idiomas.

Estas tendencias que comienzan a manifestarse en los cursos de ELE, aún cuando son indicadoras de una dinámica docente limitada y poco satisfactoria, al mismo tiempo ofrece el germen de un nivel de preocupación e interés por mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde posiciones más reflexivas y conscientes, a partir de un reconocimiento del elemento intercultural.

En resumen, el diagnóstico fáctico ha permitido revelar que aún cuando se han realizado aportes sustanciales al rediseño de los programas a partir de la introducción de los contenidos estratégicos que posibiliten el desarrollo de las habilidades orales en las clases de ELE, las acciones didácticas continúan obedeciendo a un tratamiento desarticulado y poco coherente, que no ofrece una clara orientación acerca de cómo potenciar el logro de una actuación comunicativa efectiva en los estudiantes.

Por otra parte, la relación contradictoria que se establece entre el manejo de estrategias comunicativas (aunque de forma limitada) por parte de los estudiantes y la insuficiente valoración que le conceden a las mismas en detrimento del componente gramatical de la lengua, constituyen elementos significativos que demuestran no sólo un limitado nivel de reflexión y análisis de las ventajas de estos recursos

por parte de los alumnos; sino también, que aún cuando ya comienza a manifestarse una preocupación por el desarrollo de un proceso didáctico más cercano a la funcionalidad desde referentes contextuales, éste no trasciende un tratamiento elemental y tradicionalista.

Por consiguiente, las tendencias se proyectan al empleo de actividades que pretendan propiciar situaciones de intercambio en contextos reales de interacción desde el marco sociocultural específico donde se aprende la lengua, orientadas hacia una didáctica desde un enfoque funcional-intercultural más totalizador, pero que aún en el momento actual, entraña un proceso indicador de una dinámica con insuficiencias evidentes en el desarrollo de la comunicación oral en la práctica docente.

Reflexiones Finales

El tratamiento de la comunicación oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE ofrece un comportamiento caracterizado por la marcada influencia del enfoque tradicional que ha permeado estos cursos con concepciones estructuralistas que potencian el componente gramatical como eje articulador al que se subordinan el resto de los contenidos. Por consiguiente, la asunción del enfoque comunicativo, lejos de representar una apertura a posiciones más profundas, proyectadas al logro de una funcionalidad y actuación satisfactoria de los aprendices en la lengua meta, se constituye en una aplicación reduccionista y poco integradora que limita la formación del estudiante para una interacción oral eficiente en los marcos de la interculturalidad.

Sin embargo, y aunque las tendencias actuales de los cursos de ELE se orientan hacia el reconocimiento de la diferenciación ante la heterogeneidad y variabilidad de intereses sociales e individuales de

los alumnos, así como una mayor preocupación por el desarrollo de las habilidades orales desde posiciones más abiertas e interactivas que contemplen recursos estratégicos y socioculturales necesarios para el intercambio con el nativo, aún se adolece de una dinámica de enseñanza-aprendizaje desde una clara concepción didáctica que permita una potenciación en los estudiantes de sus recursos interactivos estratégicos para el desarrollo de una comunicación eficiente en sus contactos interpersonales en cualquier contexto de interacción social.

La orientación didáctica del proceso, más que advertir un importante esfuerzo de actualización de los planteamientos pedagógicos y los instrumentos y métodos que han permanecido ajenos a las tendencias más actuales de la enseñanza, debe apostar por una integración coherente que propicie el desarrollo de una dinámica formativa más cercana a una funcionalidad comunicativa del estudiante, a partir de la realidad intercultural específica en que hará uso de la lengua.

Bibliografías

Colectivo de Autores: *Idioma Español para Extranjeros*. Curso Regular. Facultad de Preparatoria “Hermanos País”. Segunda Parte, s/f.

Martínez, Caridad M. y Marcia Fernández González: *Cuaderno de Ejercicios Idioma Español 2*. Facultad de Artes y Letras. Ministerio de Educación Superior, La Habana, 1988

Martín Saráchaga, Felipe: *Las estrategias de aprendizaje y de uso de idiomas: una propuesta para fomentar el uso de estrategias de comunicación en el aula de ELE*. Memoria fin de Máster. Universidad “Antonio de Nebrija”, 2000.

Jiménez Señor, Yisell: “La enseñanza del español como lengua extranjera. Orígenes y desarrollo en Cuba”

[en línea]

<http://www.ucf.edu.cu/publicaciones/anuario2002/pedagogia/articulo17.pdf> [Consulta: 31 mayo 2004].

Jiménez Señor, Yisel *et.al*: “La enseñanza del español como lengua extranjera. Enfoques y desarrollo” [en línea]

<http://www.monografias.com/trabajos15/espanol-enfoque/espanol-enfoque.shtml> [Consulta: mayo 4, 2004].

Osmany Hernández: “El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral del inglés en las escuelas de idiomas: una historia que contar”

[en línea]

<http://www.monografias.com/trabajos14/procesoensenanza/procesoensenanza.shtml> [Consulta: mayo 4, 2004].

Trujillo Sáez, Fernando: “Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: de la competencia lingüística a la competencia intercultural”

[en línea] <http://www.ugr.es/~ftsaez/objetivos.pdf>. [Consulta: mayo 4, 2004].

Grespi, Giuseppina: “La enseñanza del español en el siglo XXI”

[en línea]

<http://www.univirtual.it/corsi/2001II/grespi/principale.htm>
[Consulta: mayo 4, 2004].

Pinilla Gómez, Raquel: “La competencia estratégica en las destrezas de los estudiantes de E/LE; la estrategia de paráfrasis en los procesos de expresión oral (II)”, en *Cuadernos Cervantes*, no.25, año V, 1999, p. 46-50.

Miranda Ubilla, Horacio: "Capítulo 3. Enseñanza de lenguas extranjeras", en *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras* Tesis Virtual Biblioteca Centro Cervantes
[en línea]
<http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=8136&ext=pdf> [Consulta: mayo 4, 2004].

[*] Yaritza Tardo Fernández. Licenciada en Letras. Profesora de Español como Lengua Extranjera en el Departamento de Idiomas. Facultad de Humanidades. Universidad de Oriente. Cuba. Ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales. Trabajos suyos han sido publicados en revistas nacionales y en formatos digitales (CD-ROM). Investiga en temas relacionados con la comunicación oral y el desarrollo de estrategias comunicativas en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Actualmente cursa un Doctorado Curricular en Procesos Universitarios en el Centro de Estudios de Educación Superior (CEES) "Manuel F. Gran", en la Universidad de Oriente.

© *Yaritza Tardo Fernández 2004*

Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid

2010 - Reservados todos los derechos

Permitido el uso sin fines comerciales

Súmesese como [voluntario](#) o [donante](#) , para promover el crecimiento y la difusión de la [Biblioteca Virtual Universal](#). www.biblioteca.org.ar

Si se advierte algún tipo de error, o desea realizar alguna sugerencia le solicitamos visite el siguiente [enlace](#). www.biblioteca.org.ar/comentario

