La competencia comunicativa en español como L2/LE: una reflexión a partir del aula

AUTORES: Maha Soliman[1]

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: maha.soliman@pucv.cl

Fecha de recepción: 25-04-2021

Fecha de aceptación: 4-07-2021

RESUMEN

El Marco Común Europeo de Referencia coloca la competencia comunicativa en primer lugar en los contextos de enseñanza de segundas lenguas. La relevancia de esta competencia se incrementó a lo largo de los años especialmente por la necesidad de las instituciones educativas a superar el enfoque gramatical. De ahí que los esfuerzos se enfocaron en implementar modelos teóricos que abordan la competencia comunicativa y los subcomponentes que engloba. Aun así, el contexto áulico de español como L2/LE requiere de mayor atención al aplicar estos modelos o adherirse a un enfoque comunicativo. Primero, por la ausencia de modelos especializados en español que implica fundamentarse en modelos o teorías de otras lenguas tal como el inglés. Segundo, por la gran variabilidad de elementos involucrados en su desarrollo en la sala de clases y que pueden cambiar de acuerdo con el grupo de estudiantes y el contexto sociocultural de inmersión. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo es realizar una revisión sistemática de los estudios sobre la competencia comunicativa en español como L2/LE para determinar cuán apropiado es adoptar estos modelos. Se revisan veinte investigaciones actuales cuyo análisis muestra una tendencia a la realización de estudios cualitativos centrados en las subcompetencias de la competencia comunicativa. Estos resultados reflejan cierta necesidad de reflexionar acerca de la aplicabilidad de estos modelos en español y proponen algunas líneas para contribuir al área.
PALABRAS CLAVE: competencia comunicativa; modelos de competencia comunicativa; estudios empíricos; enseñanza de español como lengua extranjera; investigación en L2/LE.

Communicative competence in Spanish as an L2/FL: a classroom-based reflection

ABSTRACT

The Common European Framework of Languages places communicative competence at the forefront of second language teaching contexts. The relevance of this competence increased over the years especially because of the need for educational institutions to go beyond the grammatical approach. Hence, efforts have focused on implementing theoretical models that address communicative competence and the underlying subcomponents it covers. However, the classroom context of Spanish as an L2/FL requires more attention when applying these models or adhering to a communicative approach. First, because of the absence of specialized models in Spanish which implies relying on models or theories from other languages such as English. Second, because of the great variability of elements involved in their development in the classroom which may change according to the group of learners and the socio-cultural context of immersion. Therefore, the aim of this paper is to carry out a systematic review of studies on

[1] Doctora en Lingüística de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. E-mail: maha.soliman@pucv.cl

communicative competence in Spanish as an L2/FL to determine how appropriate it is to adopt these models. Twenty current research studies are reviewed, and their analysis shows a tendency towards qualitative studies focusing on the sub-competences of communicative competence. These findings demonstrate a certain need to reflect on the applicability of these models in Spanish and the possibility to offer some avenues for contributions in this area.

KEYWORDS: Communicative competence; models of communicative competence; empirical studies; teaching Spanish as a foreign language; research in L2/LE.

INTRODUCCIÓN

En términos generales, los modelos de competencia comunicativa se han extrapolado a los estudios de español primera y segunda lengua, ya que ofrecen aspectos universales aplicables a todos los idiomas (Ruhstaller, S., 2004; Gifre, E., 2006; García, C., 2011). Los aportes teóricos en español como L2 han sido pocos y los trabajos realizados se han enfocado en la competencia comunicativa como una habilidad que se desarrolla dentro de contextos específicos de enseñanza que exigen el dominio del conocimiento de determinado contenido textual (Hernández, M. T., 2016; Lomas, C., Osoro, A., Tusón, A., 1993; Lomas, C., 2003; Tusón, A., 2009; Pérez, H. C., Sirvent, M., 2012). Consecuentemente, algunos de estos trabajos se han centrado en los tipos de textos que se imparten en la práctica áulica como principales determinantes del desarrollo de esta competencia en la sala de clases. Tal como señala Lomas (2014, p. 6) el aporte de algunos estudios realizados en español en contexto académico estriba en investigar esta competencia según “cada tipo de texto (oral, escrito, literario, mediático, hipertextual)”.

Los postulados de Canale y Swain (1980) y Canale (1983); son antecedentes relevantes para Lomas (2006) para ahondar en la especialización del texto como eje de la competencia comunicativa. En su propuesta este último aboga por una competencia literaria que permite producir y comprender textos literarios y otra competencia mediática entendida como la capacidad de interpretar "mensajes de los medios de comunicación de masas y de internet" (Lomas, C., 2006, p. 27). De alguna manera, esta propuesta resalta la importancia de tener en consideración que lo que se comunica en clase es un conocimiento disciplinar especializado. Pese a los aportes de los modelos de competencia comunicativa, es preciso destacar que igualmente presentan un patrón abierto, abstracto e idealizado de lo que debería desarrollar un sujeto en la sala de clases. Tal como declara Marín (1999) para estos modelos de competencia comunicativa la comunicación: “no es un tema curricular específico y aislado, sino un saber hacer con el lenguaje, cuya enseñanza y práctica debieran manifestarse constantemente en la oralidad y a lo largo de todos los cursos de Lengua” (p. 39).

Además, al ser modelos elaborados con un interés pedagógico, ninguno parece considerar la especialidad del conocimiento disciplinar impartido en clase. Por ello, Lomas refuta la idea errónea de que los cursos de lengua tienen que ser de carácter general y se adhiere a que la didáctica de la lengua se fundamenta en un discurso específico propio de cada disciplina (Lomas, 2001, 2008, 2015).

Estos trabajos de Lomas (2001, 2008, 2015) apuntan a una problemática asociada al estudio de la competencia comunicativa en español que puede haberse abordado o que haya quedado pendiente de resolver. En este orden de ideas, el objetivo del presente trabajo es realizar una revisión sistemática de los estudios sobre la competencia comunicativa en español como L2/LE. Por ende,

se aborda en el marco teórico de referencia los modelos de la competencia comunicativa. Posteriormente, se realiza en el marco metodológico una revisión de las investigaciones recientes publicados entre el 2011 y el 2021 para determinar las problemáticas actuales en el estudio de la competencia comunicativa y en qué medida las investigaciones han podido resolver o sacar a luz nuevas problemáticas relacionadas con su estudio. Finalmente, se presentan las conclusiones pertinentes al trabajo y las implicancias pedagógicas.

DESARROLLO

Con el objetivo de realizar la revisión sistemática se presentan brevemente los modelos de la competencia comunicativa elaborados según criterios específicos de distintos autores. En este apartado se presenta una descripción crítica de los diferentes modelos de competencia comunicativa y las dificultades y/o desafíos que suscitan a la hora de ser aplicados en la sala de clases.

EL MODELO DE CANALE Y SWAIN (1980)

Estos autores estudian la competencia comunicativa en alumnos de francés como segunda lengua con un énfasis en el desarrollo de esta competencia en un entorno pedagógico. Hacen una distinción entre la competencia comunicativa, como un ideal de conocimientos y habilidades para conseguir una comunicación exitosa, y, la comunicación real que se ve influida por aspectos como la capacidad de la memoria del sujeto, la fatiga, la distracción y los ruidos externos. Según estos autores, la competencia comunicativa se divide en varias subcompetencias: gramatical, sociolingüística y estratégica.

La competencia gramatical “include knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology” (Canale, M., Swain, M., 1980, p. 29). Este dominio gramatical permite a los aprendientes de una lengua expresar el significado literal mediante el manejo del código lingüístico y sus reglas gramaticales. A pesar de la relevancia de este manejo representa un solo eje de la competencia comunicativa, ya que no sólo se trata de un oyente hablante ideal, sino que de un actante participativo que hace uso de la lengua (Jara, M., Burdiles, G., 2012).

La competencia sociolingüística, por su parte, posee todo tipo de normas socioculturales y discursivas necesarias para el desarrollo conversacional. Por una parte, las normas socioculturales determinan el grado de adecuación del componente gramatical al evento comunicativo, el registro, el rol de los participantes y el tópico. Gracias a ellas sabemos que a la hora de dirigirse a un desconocido se usa un registro formal, por ejemplo. Por otra parte, las normas discursivas se encargan de combinar oraciones y párrafos en enunciados coherentes y cohesivos que poseen un sentido como un todo. A modo de ejemplo, Lamiquiz (1988) señala la siguiente respuesta como un modelo de una configuración discursiva oral coherente y cohesiva que aporta información completa sobre el lugar para contestar a la pregunta:

¿Y dónde nos vamos a vivir? Todavía no sé, porque él está trabajando en la provincia de Córdoba y si conseguimos lo que queremos, que es que lo trasladaran para acá, pues yo creo que sí, que vamos a venir a vivir aquí, a Sevilla (Lamiquiz, V., 1988, p. 462).

La competencia estratégica hace referencia al conjunto de estrategias verbales y no verbales que acompañan el uso de la lengua. Un ejemplo de las pertenecientes al grupo verbal es explicar el significado de una palabra en caso de no recordarla o aprender a usar sinónimos. En cambio, una

estrategia no verbal estriba en el uso de gestos para expresarse. Los aprendientes de una lengua recurren a su uso para compensar la falta de conocimiento de reglas o de vocabulario y evitar cualquier fallo de comunicación. En suma, el hablante puede recurrir a estas estrategias "en caso de dificultades para expresarse" (Koike, D., Klee, C., 2013, p. 14).

EL MODELO DE CANALE (1983)

El modelo de Canale y Swain ha sido revisitado para precisar algunos aspectos en otro que elabora Canale (1983). La comunicación para este nuevo modelo es concebida como un intercambio informacional entre dos o más personas y tiene siempre un objetivo en coherencia con el cual se produce y se comprende. Esta comunicación tiene lugar a nivel del discurso, porque se trata de un uso apropiado e interpretación correcta en un determinado contexto social interactivo.

A diferencia de los componentes propuestos por Canale y Swain (1980), el autor en este modelo considera la competencia discursiva como un nivel de análisis independiente. Esta competencia, Canale (1980, p. 9) la define como "mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres". En este sentido, la organización estructural del discurso tiene que facilitar su interpretación. Un discurso tiene que ser coherente, cohesivo, claro y consistente para comunicar la información de forma eficaz.

De esta forma, el trabajo de Canale (1983) define y caracteriza la competencia discursiva y revisa las dimensiones de la competencia comunicativa planteadas en el modelo anterior de Canale y Swain (1980). No obstante, para Schachter (1990) las definiciones resultan vagas y se cuestiona su aporte a la primera versión del modelo. No obstante, en este trabajo consideramos ambas versiones como lineamientos teóricos primordiales para comprender la competencia comunicativa y que han probado su contribución al aula de segundas lenguas.

EL MODELO DE BACHMAN (1990)

Bachman (1990) destaca el aporte de los trabajos previos sobre la competencia comunicativa, ya que consideran el contexto situacional y social del uso de la lengua. Para poder operacionalizar este uso en clases reales el autor estudia la competencia comunicativa como un criterio para evaluar el inglés como segunda lengua. Los resultados apuntan a que se aprende más al tener tareas asignadas que implican una participación activa del alumno en las actividades áulicas. Es decir, cuando los estudiantes hacen uso del conocimiento que aprenden a lo largo del curso.

Por esta razón, Bachman (1990) señala que la competencia comunicativa es el resultado de conocimiento y habilidad. Esta habilidad implica el uso del conocimiento para el desarrollo de una tarea áulica. En este sentido, para este autor escribir, escuchar, hablar y leer son habilidades lingüísticas que están en un contacto constante con el conocimiento de fonología, grafología, gramática y vocabulario. Por ello, la competencia comunicativa requiere del manejo de tres competencias esenciales, a saber: la lingüística, la estratégica y la psicofisiológica.

La primera de estas competencias alude a toda información o regla lingüística que forma parte del intercambio comunicativo. Además, la competencia lingüística en el modelo de Bachman (1990) engloba una competencia organizacional que se preocupa por los aspectos gramaticales y textuales, y otra pragmática que se divide en competencia ilocutiva y otra sociolingüística. La competencia ilocutiva se centra en el uso apropiado de los actos de habla en relación con la

intención comunicativa, y la competencia sociolingüística estudia la sensibilidad ante los diferentes registros y dialectos de una lengua.

En segundo lugar, la competencia estratégica se refiere al uso contextualizado de la lengua en función del conocimiento de mundo y del conocimiento sociocultural. Estos pretenden resolver cualquier quiebre comunicacional causado por el desconocimiento de reglas (Silva, 2014). Por último, la competencia psicofisiológica es el mecanismo físico externo al sujeto que permite el desarrollo del acto comunicativo como la señal acústica o visual. Es decir, que esta competencia considera que la música y la pintura son también formas de expresión.

A modo de síntesis, cabe resaltar que este modelo coincide con la taxonomía de Canale y Swain (1980) en incorporar la competencia sociolingüística y estratégica. Sin embargo, los autores, al igual que Savignon (1972, 1982), ponen énfasis en la competencia gramatical, ya que el sujeto tiene que disponer de una base gramatical mínima que le permite comunicarse e interactuar con otros de manera eficaz.

EL MODELO DE CELCE-MURCIA, DÖRNYEI Y THURRELL (1995)

En este modelo, los autores optan al igual que Bachman (1990), por el término competencia lingüística en lugar de competencia gramatical que sugiere la propuesta de Canale y Swain (1980) y Canale (1983). La razón de este cambio metodológico se debe a que, para los autores, la competencia gramatical separa el componente léxico fonológico del morfosintáctico. Al mismo tiempo, reemplazan la competencia sociolingüística de los modelos anteriores por la competencia sociocultural para subrayar el rol de la adecuación al contexto situacional, social y cultural en la comunicación. Esta competencia permite distinguir qué enunciados son convenientes para un registro formal según cada convención cultural.

A pesar de que Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995, p. 17) conservan la competencia discursiva y la estratégica de los modelos anteriores agregan a la taxonomía la competencia accional o ilocutiva que se concibe como: “conveying and understanding communicative intent, that is, matching actional intent with linguistic form based on the knowledge of an inventory of verbal schemata that carry illocutionary force (speech acts and speech act sets)”.

De esta forma, para estos autores la competencia accional no sólo implica el conocimiento del acto de habla, sino también la función que cumple. A modo de ejemplo, una función como la expresión de intercambio interpersonal contempla algunos actos de habla como la felicitación, la queja, la sorpresa, etc. Es una actividad comunicativa de interpretación que consiste en construir una representación mental que permite recrear un discurso a través del sistema de la lengua. Esta interpretación implica comprender o escuchar un texto con el motivo de producir otro oral o escrito (Widdowson, H., 1978).

En comparación con otros modelos en Celce-Murcia et al. (1995) tanto la competencia discursiva como la estratégica se mantienen en la misma línea de los trabajos anteriormente expuestos. La competencia discursiva en este modelo alude a la secuenciación estructural coherente y cohesiva en un texto oral o escrito. Esta competencia cubre aspectos como la adhesión al género discursivo (artículo de divulgación científica, entrevista, informe, etc.), la deixis (espacial, personal, temporal y textual), y la estructura conversacional (los turnos de habla). En cambio, la competencia estratégica es la confluencia de una serie de tácticas que usa el hablante para mantener una comunicación efectiva. Estas estrategias están dirigidas a mantener una

conversación fluida a través de negociar el significado (Sánchez, M., 2018) y reparar los errores mediante la autocorrección.

EL MODELO DE BACHMAN Y PALMER (1996)

Bachman (1991) realiza una reformulación de su propio modelo del 1990. La actualización reemplaza la noción de competencia por conocimiento, puesto que es un término más abarcador. Posteriormente, el trabajo en colaboración de Bachman y Palmer (1996) distingue dos capacidades comunicativas: el conocimiento de lengua y la competencia metacognitiva como se percibe en la Figura 1.

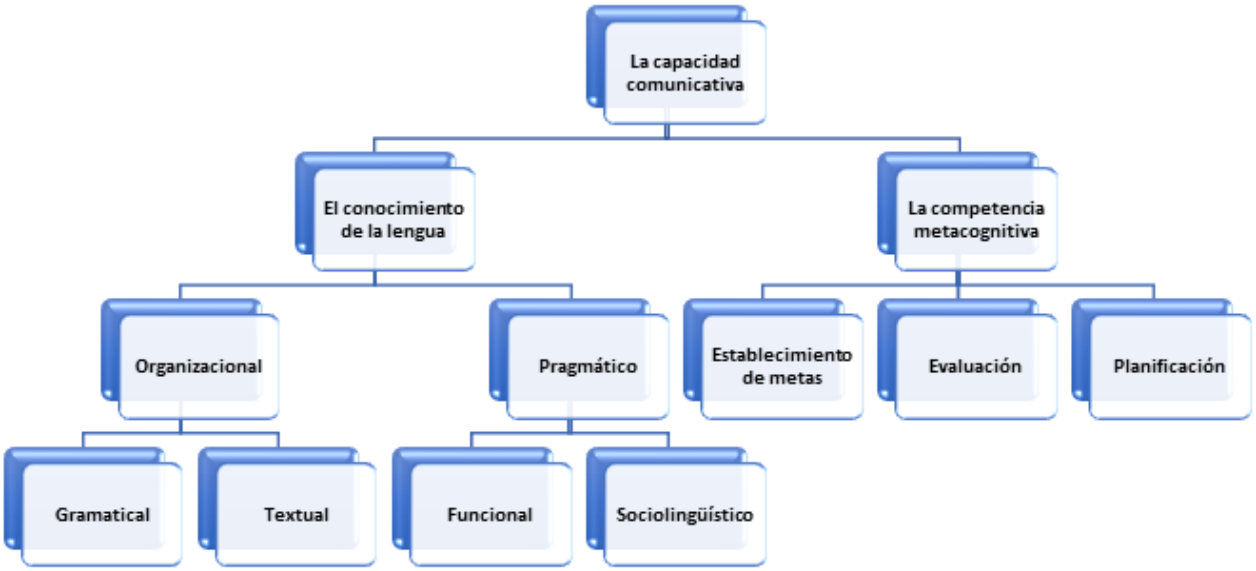

Figura 1. - El modelo de Bachman y Palmer (1996)

La primera capacidad alude a un componente responsable de la creación y la interpretación del discurso en uso. De manera que el conocimiento de la lengua se desglosa en un conocimiento organizacional y otro pragmático. El conocimiento organizacional de la estructura formal exige un contenido gramaticalmente aceptable que permite comprensión y producción fluidas del lenguaje. Esta organización estructural se apoya en un conocimiento gramatical (vocabulario, sintaxis, fonología y grafología) y un conocimiento textual (cohesión y orden retórico). En cambio, el conocimiento pragmático explica cuándo y por qué un enunciado se puede considerar aceptable en determinado contexto.

El conocimiento pragmático supone el desarrollo del conocimiento funcional y el conocimiento sociolingüístico. El concepto del conocimiento funcional Bachman y Palmer (1996, p. 69), al igual que Celce-Murcia et al. (1995), lo vinculan con los objetivos comunicativos del usuario de la lengua dado que: “Functional knowledge … enables us to interpret relationships between utterances or sentences and texts and the intention of language users”. Mientras que el conocimiento sociolingüístico otorga información de las normas sociales y culturales a seguir en un contexto situacional dado.

La combinación de estos dos tipos de conocimiento permite al aprendiente de una lengua extranjera interpretar a los hablantes de esta lengua y evaluar la eficacia de su uso. Este se puede canalizar para realizar funciones entre las que se encuentran: las ideacionales, las manipulativas, las heurísticas y las imaginativas. Todas ellas son funciones que permiten expresar ideas, intercambiar información, ejercer influencia sobre otros, resolver problemas, usar un lenguaje figurativo o poético.

Por último, la competencia metacognitiva involucra el establecimiento de metas, la evaluación de la información disponible, es decir, cuán oportuna es para conseguir estas metas y la planificación para cumplir con ellas (Fernández, Y., 2005).

REFLEXIÓN EN TORNO A LOS MODELOS DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

A pesar de que los distintos modelos acerca de la competencia comunicativa han profundizado los aspectos necesarios para una interacción exitosa, también evalúan aspectos parciales de cada competencia. Se suma a ello que estos modelos han sido elaborados en contextos de enseñanza del inglés como segunda lengua con interés pedagógico. Sin embargo, parecen descuidar el vínculo que hay entre las habilidades comunicativas del alumno, el material y el contexto en la sala de clases.

Asimismo, estos modelos no profundizan todos sus constituyentes y priorizan la fluidez y la interacción oral (Dubin, F., 1989). Además, la lectura y la comprensión de un texto parecen no formar parte de ningún modelo de competencia comunicativa, de manera que se podría concluir que estas propuestas ofrecen un conjunto de componentes estandarizados, los que se esbozan en aislamiento de los elementos de la práctica áulica, tales como el material didáctico especializado impartido en clase, su procesamiento y su comunicación final con otros. Consecuentemente, cabe recalcar la comprensión y la producción como aspecto primordial para el desarrollo de una competencia comunicativa, entendida como “the art of understanding messages and making one’s own messages understood” (Hannawa, A., Spitzberg, B., 2015, p. 66).

Método

Procedimiento

Para poder identificar las investigaciones realizadas acerca de la competencia comunicativa en español lengua extranjera se realizó una búsqueda de los artículos más recientes entre el 2011 y el 2021. La búsqueda se realizó en las bases de datos de Dialnet, Latindex, Scielo, Scopus y Web of Science, debido a su relevancia para el área de español lengua extranjera. Los criterios de inclusión de los artículos fueron los siguientes:

1) Artículos publicados en inglés y/o español.

2) Artículos de revistas que ofrecen evidencia empírica y/o propuestas didácticas.

En este sentido, se descartaron las tesis, las ponencias y los artículos de revisión teórica. La búsqueda de los artículos se realizó utilizando 20 grupos de palabras clave para garantizar la inclusión de cada subcompetencia de la competencia comunicativa. En esta búsqueda se ha tenido que recurrir a los veinte grupos de palabras clave debido a los diversos términos que utilizan los autores y que a veces pueden referir a la misma subcompetencia tal es el caso de la competencia lingüística y la competencia gramatical. En este sentido, los grupos formados para la búsqueda fueron los siguientes:

1. "competencia comunicativa" "español lengua extranjera"
2. "competencia comunicativa" "español segunda lengua"
3. “competencia discursiva” "español lengua extranjera"
4. “competencia discursiva” "español segunda lengua"
5. “competencia estratégica” "español lengua extranjera"
6. “competencia estratégica” "español segunda lengua"
7. “competencia gramatical” "español lengua extranjera"
8. “competencia gramatical” "español segunda lengua"
9. 9.“competencia lingüística” "español lengua extranjera"
10. “competencia lingüística” "español segunda lengua"
11. “competencia intercultural” "español lengua extranjera"
12. “competencia intercultural” "español segunda lengua"
13. “competencia metacognitiva” "español lengua extranjera"
14. “competencia metacognitiva” "español segunda lengua"
15. “competencia sociocultural” "español lengua extranjera"
16. “competencia sociocultural” "español segunda lengua"
17. “competencia sociolingüística” "español lengua extranjera"
18. “competencia sociolingüística” "español segunda lengua"
19. “competencia pragmática” "español lengua extranjera"
20. “competencia pragmática” "español segunda lengua"

Posteriormente estas mismas palabras clave se tradujeron al inglés para ampliar esta búsqueda. Finalmente, de acuerdo con la búsqueda realizada la información de los artículos ha sido sistematizada conforme los siguientes aspectos:

A. La competencia o subcompetencia en la que se enfoca la investigación
B. La metodología que adopta
C. Las características de la muestra
D. Un resumen de cómo se llevó a cabo la investigación

Se identificaron 20 artículos en esta búsqueda, tal como se resume en Gráfico 1. Diez de estas investigaciones han sido cualitativas, siete cuantitativas, dos mixtas y una propuesta didáctica.

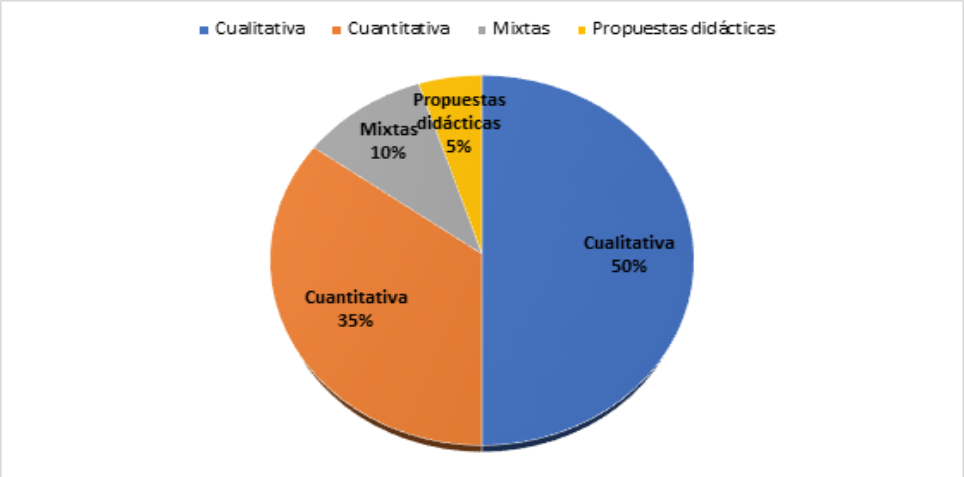

Gráfico 1. – Resumen de los métodos utilizados en las investigaciones revisadas

Tabla 1. - Resumen de los resultados de la revisión

Investigación	**Subcompetencia en la que se enfoca**	**Método**	**Muestra**	**Resumen**
Gómez, J., Vicente, C. (2011)	Competencia comunicativa	Cuantitativo Cuestionario	20 estudiantes alemanes Todos los niveles	La mejora de la competencia comunicativa tras un intercambio de seis meses
Correa, M. (2011)	Competencia lingüística	Cuantitativo	232 estudiantes Angloparlantes Niveles Elemental y avanzado	La correlación entre la primera y segunda lengua en la adquisición del subjuntivo
Ruiz, J. P. (2011)	Competencia lingüística	Análisis de corpus de 20 conversaciones metodología mixta	40 estudiantes taiwaneses de nivel A2	El análisis de los errores que cometen los estudiantes durante la interacción oral
Pereira, M. (2020)	Competencia lingüística	Análisis cualitativo de los aspectos gramaticales	57 estudiantes libaneses de niveles A2, B1 y B2	Análisis de las dificultades gramaticales en el escrito de los estudiantes según el nivel de dominio que tienen
FENG, Y. Iriarte, F.,Valencia, J. (2019)	Competencia estratégica	Cuantitativo no experimental	175 sinohablantes Todos los niveles	La correlación entre el uso de estrategias, los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico
Piana, M. M. (2019)	Competencia estratégica	Presentación de propuestas didácticas	Cinco propuestas didácticas Nivel A2	La inclusión de la competencia estratégica y su enseñanza en los manuales de ELE
Níkleva, G. (2012)	Competencia intercultural	Cuantitativo estadístico programa SPSS	19 manuales de español Niveles A2, B1 y B2	Los contenidos culturales que incitan el desarrollo de la interculturalidad en los manuales

Pozzo, M. I., Lencina, J. (2014)	Competencia intercultural	Método comparativo constante de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1981)	Dos profesoras	Análisis de la competencia intercultural en el discurso oral de dos profesoras
Arranz, R. (2016)	Competencia intercultural	Método cualitativo cuestionario	14 aprendientes No especifica	Las representaciones culturales de estudiantes en un contexto de inmersión
Trujillo, M. (2017)	Competencia intercultural	Método mixto estudio de caso múltiple Encuesta Observación de clase	17 aprendientes de español en tres instituciones peruanas Niveles A1 y A2	Las percepciones de los estudiantes acerca de su entorno sociocultural
Rodrigo-Mateu, A. (2018)	Competencia intercultural	Cualitativo Story telling	20 estudiantes Nivel B1	The effect of narratives on the development of intercultural competence
Morales, N. J. R. (2019)	Competencia intercultural	Estudio cualitativo Cuestionario y registro de frecuencia	Manual de español	Análisis de contenido de los aspectos interculturales en un manual de español
Fernández, P.L., Arrese, A., Kris, B., Carmona, M. (2012)	Competencia pragmática	Cualitativo Cuestionario	55 belgas francófonos Nivel B1	Calificar el material didáctico según cuánto le permite al estudiante aprender
Ivanova, O. (2013)	Competencia pragmática	Cuantitativo Grabación de conversaciones	Cuatro estudiantes rusohablantes Nivel B2	La frecuencia de los fallos pragmáticos que cometen durante su conversación
Vega, G., Celis, F. (2018)	Competencia pragmática	Cuantitativo Tres grupos experimentales Tres de control	23 aprendientes angloparlantes Niveles B1, B2, C1	El efecto de la instrucción en la comprensión de las implicaturas
Escofet, I. G., Plana, M. G. C. (2020)	Competencia pragmática	Cualitativo etnográfico	158 estudiantes chinos Todos los niveles	Elaboración y aplicación de test de pragmática

Azócar, S. (2020)	Competencia pragmática	Cualitativo Completación del discurso	20 estudiantes lusohablantes Nivel B 2	El acto de petición mediante el uso de atenuadores e intensificadores
Níkleva, D., Greco, B. (2016)	Competencia sociocultural	Cuantitativo estadístico programa SPSS	3 manuales de ELE Niveles A2, B1, B2	La frecuencia de los aspectos socioculturales en el contenido de estos manuales
Ruiz, J. P. (2016)	Competencia sociocultural	Método cualitativo	80 conversaciones de estudiantes chinos Nivel A2	El contenido sociocultural en las conversaciones orales
González, N. I., Cádiz, M. M. (2017)	Competencia sociocultural	Método cualitativo etnográfico	124 estudiantes angloparlantes Sin especificar	Implementación de un proyecto para el desarrollo de la competencia sociocultural

Resultado de la revisión bibliográfica.

Asimismo, se aprecia a través de la revisión bibliográfica que estas investigaciones profundizan las diversas subcompetencias por separado, a saber: la competencia estratégica, la lingüística, la intercultural, la pragmática y la sociocultural. Tal como se muestra en Gráfico 2, las dos competencias más estudiadas en las investigaciones revisadas son la competencia pragmática y la competencia intercultural. Probablemente, el interés en estas dos competencias se atribuye a que aprender un idioma no solo supone el uso correcto del código lingüístico, sino saber cómo adecuarse al contexto sociopragmático en que se da la conversación oral.

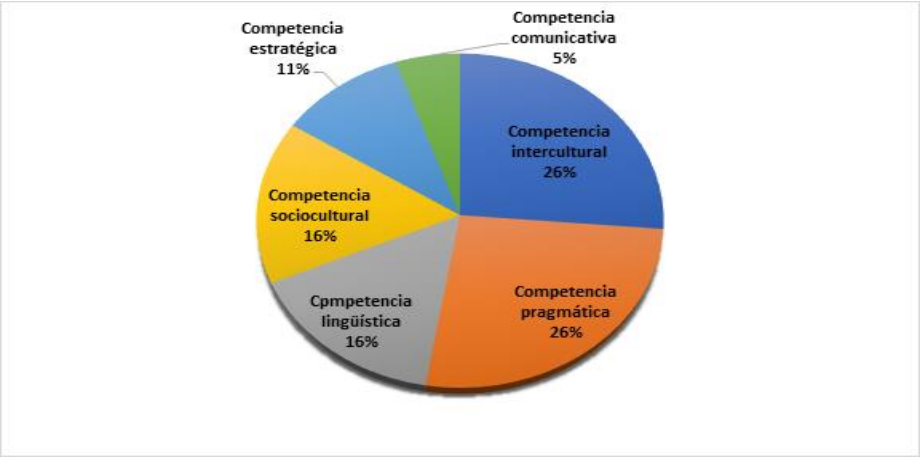

Gráfico 2. – Resumen de las subcompetencias investigadas

Al mismo tiempo, se nota que las investigaciones analizadas tienen énfasis en el estudiante y sobre todo en grupos de niveles elementales del español (A1 y A2). A pesar de que los trabajos de la competencia comunicativa parten de la premisa de que el estudiante debe tener un dominio mínimo para establecer una comunicación básica. Estas investigaciones reflejan que la aplicación

de los modelos de competencia comunicativa supone un gran desafío en el aula de español como lengua extranjera por diversas razones. La primera que no coinciden con lo que ocurre en la realidad áulica, ya que no capturan la interacción entre los integrantes de la sala de clases, sino que juzgan aisladamente las subcompetencias de un profesor o un alumno de forma descontextualizada de la meta de la clase o del contenido especializado que se dicta. Lo cual implica que el análisis de los manuales de ELE debe ser realizado tomando en cuenta el grupo al que está destinado y la cultura en la que se utiliza. La segunda razón por la que es difícil aplicar estos modelos que un modelo de competencia comunicativa requiere de tener en consideración una gran diversidad de variables internos de carácter cognitivos y emocional de los estudiantes y docentes y otros externos asociados con el contexto pedagógico de la enseñanza de la L2 y en qué medida se asemeja a la cultura de la lengua meta.

Probablemente, por este motivo, la mayoría de las investigaciones son de carácter cualitativo, debido a la complejidad que conlleva el estudio de la competencia comunicativa en el aula o sus subcompetencias. Por ende, generalizar estos hallazgos a una muestra representativa parece no ser posible, no solo por las diversas variables que involucra, sino además por el número limitado de alumnos que pueden participar en un estudio de este tipo. Lo cual explica la menor cantidad de trabajos cuantitativos o mixtos centrados en la competencia comunicativa. Además del hecho de que el español es una lengua en gran expansión y su estudio se ha extrapolado a diversas poblaciones de interesados en su aprendizaje, a saber: anglo, franco, luso, ruso, y sinoparlantes. Esto implica estudios que puedan generalizar sus hallazgos para poder informar sobre las implicancias pedagógicas en muestras de esta L1 y cómo pueden mejorar su competencia comunicativa en la L2.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la competencia comunicativa se ha representado en el Marco Común Europeo de Referencia como un eje principal para la enseñanza de segundas lenguas. No obstante, operacionalizar el estudio de esta competencia e investigar cómo se manifiesta en el aula resulta todavía desafiante para el área de español como L2/LE. Conforme se enseña la lengua el proceso de aprendizaje involucra una interacción entre alumnos y docentes en base a un material didáctico. No obstante, las investigaciones se centran en uno de los tres elementos y a nivel de una sola subcompetencia comunicativa. Lo cual implica repensar cuán adecuados son los modelos de la competencia comunicativa al aula de español, sobre todo que se han elaborado en contextos de enseñanza de inglés.

Por otro lado, los modelos de la competencia comunicativa no permiten dar cuenta del nivel de logro del estudiante o cómo alcanza un aprendizaje integrado de los contenidos curriculares estudiados en clase. Además, presentan una separación con cómo el desarrollo de esta competencia comunicativa lleva a producir o comprender textos académicos para llegar a un aprendizaje significativo. Esta separación se nota especialmente en contextos de enseñanza de español en donde se imparten cursos de contenidos disciplinares específicos cuya complejidad supera los cursos generales de habilidades lingüísticas como de gramática o fonética. Por tanto, se invita a la realización de trabajos teóricos inherentes al contexto de enseñanza del español que permitan ofrecer una representación genuina del aula de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arranz, R. M. R. (2016). Estudio sobre las representaciones culturales de aprendientes de ELE en contexto de inmersión/Study on Cultural Representations of SFL Learners in Immersion Context. *Revista Fuentes*, 18(2), 225-242. Disponible en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa_journal/article/view/10380

Azócar, S. (2020). Desenvolvimiento pragmático de brasileros aprendientes de español como lengua extranjera. estrategias pragmalingüísticas del acto de petición. *Revista (Entre Parênteses)*, 9(1). Disponible en: https://doi.org/10.32988/rep.v1n9.1259

Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford university press.

Bachman, L. F., y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. *Language and communication*, 1(1), 1-47.

Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., y Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6(2), 5-35.

Correa, M. (2011). Subjunctive Accuracy and Metalinguistic Knowledge of L2 Learners of Spanish. *Electronic Journal of foreign Language teaching*, 8(1), 39-56. Disponible en: https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v8n12011/correa.pdf

Dubin, F. (1989). Situating literacy within traditions of communicative competence. *Applied Linguistics*, 10(2), 171-181. Disponible en: https://doi.org/10.1093/applin/10.2.171

Escofet, M. I. G., y Plana, M. G. C. (2020). Preliminary study for the creation of a test of pragmatics for Chinese students of Spanish as a foreign language. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, (50), 186-204. Disponible en: https://doi.org/10.7764/onomazein.50.8

Feng, Y., Iriarte, F., y Valencia, J. (2019). Relationship Between Learning Styles, Learning Strategies and Academic Performance of Chinese Students Who Learn Spanish as a Foreign Language. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1-10. Disponible en: https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40299-019-00496-8

Fernández, P. L., Arrese, A. B., Kris, B., y Carmona, M. P. (2012). Donde fueres haz lo que vieres. aportaciones de la neurociencia al desarrollo de la competencia pragmática. un nuevo horizonte en la enseñanza de ele: El serious game. *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 164(1), 22-38. Disponible en: https://doi.org/10.1075/itl.164.02fer

Fernández, Y. (2005). Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, *RedEle*, 3, 1-14. Disponible en: http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:c7f44e4e-d568-4dce-95e2-9f44a7c91c4e/2005-redele-3-16tardo-pdf.pdf

Moreno García, C. (2011). *Materiales, estrategias y recursos en la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.

Gifre, E. M. (2006). *Cuestiones del español como lengua extranjera.* Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.

Gómez, J. I. A., y Vicente, C. P. (2011). Communicative competences and the use of ICT for foreign language learning within the European Student Exchange Programme ERASMUS. *European Educational Research Journal*, 10(1), 83-101. Disponible en: https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.1.83

González, N. I. P., y Cádiz, M. M. M. (2017). Fortalecimiento de la Competencia Sociocultural en la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. *Rastros Rostros*, 19(35), 1-9. Disponible en: https://doi.org/10.16925/2382-4921.2017.35.05.

Hannawa, A. F., y Spitzberg, B. H. (2015). *Communication competence*. Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co KG.

Hernández, M. T. (2016). La competencia comunicativa para el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Actualidades pedagógicas*, 1(68), 113-132. Disponible en: https://doi.org/10.19052/ap.3646

Ivanova, O. (2013). La competencia pragmática en español L2: un caso de inmigrantes rusohablantes en inmersión lingüística continua. *Lengua y migración/Language and Migration*, 5(1), 57-81. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/5195/519551814003.pdf

Lomas, C. (2003). Aprender a comunicar (se) en las aulas. *Ágora digital*, 5(1), 1-18. Disponible en: http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/3508

Lomas, C. (2014). La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. En C. LOMAS, (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad: Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 9–17). Ciudad de México, México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Lomas, C., y Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Piadós.

Morales, N. J. R. (2019). Intercultural Communicative Competence in Spanish as a Foreign Language: Analysing a Course Book. *ENLETAWA JOURNAL*, 12(1), 39-61. Disponible en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa_journal/article/view/10380

Níkleva, D. G. (2012). La competencia intercultural y el tratamiento de contenidos culturales en manuales de español como lengua extranjera. *Revista española de lingüística aplicada*, (25), 165-188.

Níkleva, D. G., y Greco, B. (2016). La didáctica del español como lengua extranjera en la educación secundaria no obligatoria en Italia.: análisis de los aspectos socioculturales en los manuales de texto. *Tonos digital*, 31, 1-30. Disponible en: https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/50257

Pereira, M. M. B. (2020). La gramática en la adquisición del español/lengua extranjera por arabófonos: análisis de dificultades. *Dirāsāt Hispānicas. Revista Tunecina de Estudios Hispánicos*, (6), 27-47. Disponible en: https://dirasathispanicas.org/index.php/dirasathispanicas/article/view/137

Pérez, H. C., y Sirvent, M. L. T. (2012). La competencia comunicativa y la enseñanza de lenguas. *Atenas*, 3(19), 84-93. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/4780/478048955007.pdf

Piana, M. M. (2019). La competencia estratégica como factor de influencia en el desarrollo de la competencia comunicativa. *Letras*, (79), 121-155. Disponible en: https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/LET/article/view/2673

Pozzo, M. I., y Lencina, J. (2014). Evaluación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de Historia en ELE: Análisis de la oralidad en el aula. *CHIMERA: Romance Corpora and Linguistic Studies*, (1), 157-177. Disponible en: https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/13198

Rodrigo-Mateu, A. (2018). Language, culture and interculturality through narratives with learners of Spanish as a foreign language. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 11(4), 41-58. Disponible en: https://www.raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/350231

Ruhstaller, S. (2004). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen, 2004.

Ruiz, J. P. (2011). 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 a la Enseñanza de Lenguas*, (10), 27-51. Disponible en: https://doi.org/10.26378/rnlael510162

Ruiz, J. P. (2016). Contenidos socioculturales en la temática conversacional de un corpus oral bilingüe chino-español de estudiantes de Español Lengua Extranjera. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (25), 63-77.

Sánchez, M. N. (2018). Valoración de la competencia comunicativa del inglés: estudio de caso en la Facultad de Geografía. *Revista RedCA*, 1(1), 11-35.

Trujillo, M. D. L. Á. S. (2017). La competencia intercultural y el aprendizaje del castellano como segunda lengua. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24), 1-15. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92153187007

Tuson, A. (1996). El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza de español como lengua extranjera. *Didáctica del español como lengua extranjera*, Valencia, (9), 223-236. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/921/92152528003.pdf#page=222

Vega, G., y Celis, F. (2018). Efecto de la instrucción explícita sobre la interpretación de implicaturas en aprendientes angloparlantes de español como segunda lengua. *Pragmalingüística*, Cádiz, (26), 394-406. Disponible en: http://dx.doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2018.i26.19

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.