¿Algunas consideraciones sobre el desarrollo de la competencia conversacional en aprendientes de ELE surcoreanos

María Victoria Soulé
Hankuk University of Foreign Studies, Corea del Sur

RESUMEN

La competencia comunicativa cuenta con varias sub-competencias entre las que se encuentra la competencia conversacional. El aprendizaje de la misma no puede sino estar ligado a su enseñanza. Ahora bien, ¿de qué manera el desarrollo de la competencia conversacional puede ser apoyado y fomentado en el aula? Los estudios dedicados al análisis de esta competencia han puesto de manifiesto la ineficacia de algunos presupuestos del método comunicativo, especialmente del *enfoque indirecto* y propugnan la utilidad del *enfoque directo*. Con el fin de evaluar la aplicación de estas afirmaciones en un contexto de enseñanza asiático, presentamos los datos obtenidos en un estudio llevado a cabo con dos grupos de estudiantes surcoreanos de nivel intermedio. Creemos que los resultados aportarán información relevante a la hora de planificar las clases de conversación entre cuyos objetivos deberían incluirse el desarrollo de la competencia conversacional de los aprendientes.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo nos proponemos indagar sobre las actividades realizadas en las clases de conversación y las consecuencias que se derivan de las mismas para el desarrollo de la competencia conversacional de los aprendientes de ELE. Si bien nos centraremos en el caso específico de los estudiantes surcoreanos, creemos que el estudio presentado puede aportar información relevante para otros aprendientes de ELE cuya lengua materna no sea el coreano.

2. LA ENSEÑANZA DE LA CONVERSACIÓN

Para llevar a cabo nuestro estudio partimos de los siguientes interrogantes: si tenemos en cuenta que las clases de conversación deberían tener entre sus objetivos el desarrollo de la competencia conversacional de los aprendientes, ¿debemos suponer que el desarrollo de esta competencia se puede transferir a partir de la educación y la

experiencia general en la lengua materna del aprendiente? O por el contrario, como profesores de lengua, ¿deberíamos despertar la conciencia de nuestros alumnos a partir no solo de la realización de actividades prácticas, sino también mediante la enseñanza explícita de los elementos que conforman la conversación? Para responder a estas cuestiones es necesario determinar en primer lugar qué entendemos aquí por conversación.

2.1. La conversación

Según García García la conversación es:

Una actividad comunicativa dialogada, no planificada, co-producida por dos o más interlocutores que comparten tiempo y espacio y que no mantienen una relación de poder que determine la toma de turno. (García García 2009: 28)

Por otra parte, la conversación española presenta una estructura específica que se debe tener en cuenta a la hora de planificar las actividades que se llevan al aula para poner en práctica diferentes interacciones dialogales.

Siguiendo a Cestero Mancera (2005) podemos afirmar que la conversación está integrada por una *apertura* compuesta por *saludos*, cuya función es iniciar la conversación y por *preliminares*, empleados para complementar el saludo y preparar la atención de los interlocutores sobre lo que se va a enunciar a continuación. A su vez, toda conversación posee un *núcleo* en el que se pueden distinguir tres fases: la *orientación,* destinada a introducir el tema de la conversación, *el objeto de la conversación*, donde se desarrolla el tema central y la *conclusión*, empleada para realizar la terminación del tema que se está tratando. Finalmente, en toda conversación se produce un *cierre* constituido por una *preparación*, donde se indica que la conversación está llegando a su fin, y una *despedida final,* en la que se produce el intercambio de signos tanto verbales como no verbales empleados para terminar la conversación.

El conocimiento y la habilidad para emplear estos elementos, como así también las maneras utilizadas para iniciar y concluir una conversación es lo que se conoce con el nombre de *competencia conversacional*.

2.2. La competencia conversacional

El modelo de competencia comunicativa propuesto por Hymes (1972) y las sucesivas reelaboraciones que del mismo se hicieron (Canale 1983: Bachman, 1990; Celce-Murcia *et al.* 1995; Consejo de Europa 2002) no hacen referencia explícita a la competencia conversacional sino que recogen en diversas subcompetencias algunos

elementos relacionados de alguna manera con la estructura de la conversación.

No obstante, creemos que es necesario tratar este componente de la competencia comunicativa como una subcompetencia de la misma, esto es, atendiendo a los aspectos conversacionales en profundidad y con rigor y no a partir de otras subcompetencias tales como la competencia discursiva de Canale, la competencia textual de Bachman, la competencia discursiva y la estratégica de Celce-Murcia o la competencia funcional del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

De esta manera, habiendo delimitado la competencia conversacional como una subcompetencia que requiere su propio lugar y caracterización dentro de la competencia comunicativa, creemos necesario llevar al aula de ELE los elementos que la conforman, esto es, el sistema de toma de turnos, la realización de la apertura y el cierre de una conversación, el establecimiento de los temas, el modo de realizar una interrupción o de ofrecer turnos de apoyo. Ahora bien, debemos preguntarnos de qué manera son puestos en práctica estos elementos en las clases de conversación y si es, o no, viable su enseñanza.

2.3. Las clases de conversación en Corea

Desde hace algunos años ha empezado a cuestionarse la efectividad del enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas, especialmente en el continente asiático donde las tradiciones educativas y el perfil de los estudiantes no terminan de identificarse con los preceptos del mencionado enfoque (García Santa-Cecilia 2009). Este parece ser también el caso de Corea del Sur donde según Kwon:

Lo que asusta y desencaja al estudiante no es la dificultad en sí, sino la zozobra que despierta esa casi imposición por parte del profesor nativo, generalmente desconocedor del contexto del alumno, del modelo comunicativo, a estudiantes que vienen arrastrando desde edades muy tiernas el sistema memorístico. (Kwon 2004: 10)

Es evidente que las características del alumnado coreano, esto es, aprendientes acostumbrados a hacer uso del aprendizaje memorístico o mecanicista con el fin de retener información, entra en contradicción con un enfoque que pretende superar la mera asimilación de datos, ya sea vocabulario, reglas o funciones.

Por otra parte, el carácter interactivo de muchas de las actividades propuestas desde el enfoque comunicativo no termina de acomodarse a la realidad del aprendiente coreano, aprendiente pasivo y acostumbrado a que el turno de habla le sea asignado por el profesor, ya sea por una cuestión de timidez o por temor hacia lo que la figura

del profesor representa en una sociedad jerarquizada como lo es la coreana.

Si nos circunscribimos al ámbito de las clases de conversación, podremos ver que no son pocos (Richards, 1990; García García, 2005, 2009; Ambjoern, 2008) los que ponen en duda la productividad de las actividades llevadas al aula a partir de este enfoque y señalan de forma conjunta la necesidad de convertir estas clases en un espacio cuyo objetivo no sea hacer hablar por hablar a los estudiantes.

Entre las actividades que se suelen incluir en el sílabo de un curso de conversación, podemos destacar, por una parte, el monólogo, que en el aula se lleva a cabo a partir de las exposiciones sobre algún tema elegido por el profesor o los estudiantes, y por otra, las actividades dialogales o interacciones que pueden distinguirse en tres tipos: actividades interactivas institucionalizadas, transaccionales y conversacionales (Cestero Mancera, 2005).

Las actividades interactivas institucionalizadas (AII) son las que se realizan siguiendo un debate, donde el profesor cubre la función de moderador otorgando los turnos de habla a sus alumnos. Las actividades interactivas transaccionales (AIT), tal como su nombre lo indica, son las que están al servicio de una transacción como puede ser la realización de la compra de una prenda de vestir en una tienda de ropa. Este tipo de interacción suele llevarse a la clase a partir de los juegos de rol y presenta la característica de ser una actividad semi-planificada. Además en ellas uno de los participantes por su rol social controla la distribución de turnos de habla. Finalmente, las actividades interactivas conversacionales (AIC) se caracterizan por un bajo grado de planificación donde ninguno de los participantes controla la distribución de los turnos, se trata de actividades dirigidas a poner en práctica la conversación coloquial.

Mientras que las primeras actividades suelen ser puestas en práctica por los seguidores del *enfoque indirecto*, las últimas, es decir, las interacciones conversacionales, son las que han recibido la atención del *enfoque directo*.

El primer enfoque se caracteriza por dar prioridad a la práctica sobre cualquier tipo de teoría y considera que no es necesario ni posible enseñar conversación, sino simplemente practicarla. Según Richards (1990) las actividades llevadas a cabo por este enfoque se limitan a la función transaccional dejando de lado otro componente importante de la conversación: el mantenimiento de las relaciones sociales. A su vez, este lingüista propone tratar los fenómenos de la conversación de forma explícita para que los aprendientes tomen conciencia de los elementos que conforman la conversación tales como la apertura y el cierre, el manejo del turno o la utilización de turnos de apoyo. Este tratamiento recibe el nombre de *enfoque directo*.

3. ESTUDIO REALIZADO

Para comprobar el alcance de los enfoques presentados, esto es, el *enfoque indirecto* y el *enfoque directo*, en el contexto de enseñanza/ aprendizaje surcoreano, se realizó un estudio comparativo durante ocho semanas con un total de dieciséis horas. Para la realización del mismo se partió del método propuesto por la investigación en la acción (Wallace, 1998) siguiendo las siguientes fases: en primer lugar, la reflexión sobre un área problemática, que en nuestro trabajo queda representada por la dificultad de los aprendientes surcoreanos en la producción de interacciones conversacionales y la metodología empleada en el aula para la consecución de dichas interacciones; en segundo lugar, la planificación y aplicación de acciones alternativas, lo cual se llevó a cabo con el grupo experimental que pasaremos a describir a continuación; y finalmente, en la última fase evaluamos los resultados de la acción efectuada.

3.1. Participantes

La investigación contó con un total de 24 participantes, estudiantes todos de Filología Hispánica de la Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros. Estos participantes conformaban dos grupos del nivel intermedio[1] de las clases de conversación. El primer grupo estaba integrado por 10 estudiantes y es el que en nuestro estudio catalogamos como *grupo de control* (GC). El segundo grupo, constituido por 14 estudiantes, es el que recibe el nombre de *grupo experimental* (GE). Cabe destacar que ambos grupos estaban integrados tanto por hablantes no nativos (HNN) como por hablantes nativos (HN), los denominados *kyopos*.[2] La distribución de los mismos fue la siguiente: el GC estaba compuesto por 8 HNN y 2 HN, y el GE por 10 HNN y 4 HN.

3.2. Procedimiento

Para evaluar la repercusión de los *enfoques indirecto* y *directo* en el desarrollo de la competencia conversacional de los GC y GE, se llevaron a cabo actividades acordes con las propuestas de ambos métodos.

1 El nivel intermedio de la Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros equivale al nivel B1 (Umbral) del Marco Común Europeo de Referencia (2002).

2 El vocablo *kyopo* hace referencia a los coreanos que han nacido o han vivido la mayoría de su vida en un país extranjero. En términos históricos y por lo que interesa resaltar para esta investigación, a partir de la década del cincuenta del pasado siglo la diáspora de este colectivo registra un incremento en América Latina. En la actualidad muchos de los hijos de estos inmigrantes o descendientes de inmigrantes vuelven a Corea del Sur para realizar sus estudios universitarios.

Con el GC se realizaron actividades comunicativas sin interacción, es decir, monologales (M), en las que los estudiantes realizaron una exposición sobre los principales destinos turísticos de Latinoamérica[3]. También se originaron debates, o actividades interactivas institucionalizadas (AII), en torno al papel de la mujer en el mundo laboral y sobre la vigencia de las fiestas populares en la sociedad actual.[4] Finalmente, se llevaron a cabo actividades interactivas transaccionales (AIT) realizadas a partir de juegos de rol y entre las que podemos destacar la simulación de la reserva de un paquete turístico en una agencia de viajes, entrevistas de trabajo y entrevistas a personajes famosos.[5]

Las actividades mencionadas forman parte de lo que Tsang y Wong (2002, 212) denominan "clases tradicionales de conversación", esto es, un espacio carente de actividades que fomenten la práctica de lo hemos definido más arriba como interacciones conversacionales. A su vez Richards (1985) reconoce que la puesta en práctica de los juegos de rol supone un uso artificial del lenguaje, más cercano a la realidad del aula que a las necesidades conversacionales del mundo real.

Con la intención de modificar esta situación se introdujeron en el GE actividades interactivas conversacionales (AIC) las cuales se alternaron con algunas de las actividades del GC.[6] Para la realización de las AIC se trabajó con textos auténticos que seguían la temática del manual empleado en este nivel.[7] Los textos presentados respondían a vídeos de conversaciones de nativos, grabaciones de los propios estudiantes y grabaciones de los estudiantes en conversaciones con nativos.[8] Los vídeos de nativos se expusieron al inicio del curso con el propósito de presentar a los aprendientes la estructura de la conversación. Estos vídeos también fueron utilizados a modo de tareas en las que los estudiantes debían continuar la conversación de los nativos para luego comparar el final de la conversación de estos con la de los propios

3 Actividad realizada en función de la unidad 7 del material didáctico empleado tanto con el GC como con el GE, el manual *Nuevo Ven* 2.

4 Actividades desarrolladas a partir de las unidades 8 y 9 respectivamente.

5 Actividades desarrolladas a partir de las unidades 7, 8 y 9.

6 Para comparar las actividades realizadas con ambos grupos véase la tabla número 1.

7 Castro, F. *et al*. (2004). *Nuevo Ven* 2, Madrid: Edelsa.

8 Estas últimas grabaciones fueron posibles gracias a la presencia de *kyopos* en la clase de conversación intermedio.

estudiantes. A su vez, los estudiantes grabaron[9] en sucesivas sesiones sus propias producciones con el fin de analizar y reflexionar sobre sus puntos fuertes y débiles y sobre las áreas que necesitaban mejorar. De este modo se ha intentado poner en práctica lo que Wennerstrom (2003: 165) ha calificado como "estudiante analista del discurso".

Cabe destacar que estos ejercicios fueron acompañados por un diario de clase en el que se instaba a los estudiantes a reflexionar sobre las actividades realizadas prestando especial atención a la estructura de la conversación que hemos visto y a los elementos empleados en la producción de turnos de habla y turnos de apoyo y al modo en que se produce el intercambio de turnos, procurando introducir y fomentar el aprendizaje reflexivo (Nunan 1997) en contraposición al memorístico sobre el cual nos hemos referido anteriormente.

Entre las observaciones más recurrentes realizadas por los estudiantes en el diario de clase debemos destacar el fenómeno de la interrupción. Las interacciones conversacionales de hablantes nativos llevadas al aula fueron apreciadas en algunos pasajes como descorteses debido a las interrupciones presentes en ellas. Ante esta situación fue necesario dar a conocer a los estudiantes cuál es la significación de la interrupción[10] en la conversación española y a su vez, enseñar a interrumpir de forma adecuada para que el aprendiente consiguiera interactuar de forma natural. En las sesiones siguientes, las reflexiones de los estudiantes se centraron en la dificultad que les producía realizar interrupciones en sus propias conversaciones.

Por otra parte, en el diario del profesor hemos destacado en las primeras sesiones la presencia de grandes espacios de silencio entre los intercambios de turnos de los aprendientes como así también la ausencia de señales de soporte o turnos de apoyo del tipo *ah, sí sí, claro, ¿de verdad?* (Cots, 1995) emitidas por el oyente.
En la siguiente tabla puede apreciarse la distribución de las actividades realizadas con el GC y el GE:

9 Debido al alto desarrollo tecnológico en Corea del Sur, el uso que hacen los estudiantes de teléfonos inteligentes que incorporan cámaras de vídeo y grabadoras posibilita llevar a cabo actividades como las que estamos analizando. Por consiguiente, a través del teléfono móvil los aprendientes grabaron en formato MP3 las diferentes actividades realizadas en clase. Estas grabaciones fueron alojadas en una carpeta titulada "conversación en español intermedio" en el ordenador de cada estudiante, de modo que estuvieron al alcance del aprendiente para poder ser escuchadas y llevar a cabo la reflexión necesaria.

10 Según Cestero Mancera (2005: 38) en culturas como la española la conversación se practica y se concibe como una construcción conjunta de mensajes, dándose especial relevancia al hecho de cooperar en la creación de la comunicación, de ahí que la interrupción justificada sea convencional.

Semana	GC	GE
1	Presentación del curso	Presentación del curso
2	(AII)	(AIC)
3	(M)	(AIC)
4	(AIT)	(AIC)
5	(AIT)	(AIC)
6	(AII)	(AII)
7	(AIT)	(AIT)
8	Evaluación	Evaluación

Tabla 1. Distribución de las actividades realizadas con el GC y el GE

3.3. Resultados

La evaluación del alcance de los enfoques indirecto y directo en el GC y el GE respectivamente se realizó en el examen medio que tuvo lugar en la octava semana del curso. En este examen los estudiantes debían realizar dos tareas: la primera resolver un diálogo transaccional con el profesor, de una duración aproximada de tres minutos y la segunda entablar una conversación informal con un compañero, conversación que respondía a la pregunta: *¿Qué hiciste en tus vacaciones de verano?* y cuya duración abarcaba entre los dos y tres minutos. Tanto la primera como la segunda tarea fueron grabadas con un grabador digital de voz MP3 y con una cámara de vídeo digital de formato AVI con el fin de registrar todos los signos no verbales presentes en la conversación. No obstante, puesto que nuestro interés se centra en el desarrollo de la competencia conversacional de los aprendientes coreanos, nos hemos dedicado a analizar las producciones de la segunda tarea. Debemos recordar que si bien ambos grupos estaban integrados por *kyopos,* los resultados que ofrecemos a continuación no incluyen las producciones de estos participantes. Por consiguiente, contamos con 4 conversaciones para el GC (8 participantes) y 5 conversaciones para el GE (10 participantes). Del análisis de las mismas se han obtenido las siguientes características:

Las conversaciones del GC presentan a grandes rasgos un formato similar a lo que Pons Bordería (2005: 25) denomina "comunicación como partido de tenis", esto es, una falta de naturalidad en el intercambio de turnos de habla, con hablantes activos y oyentes pasivos que se van intercambiando los turnos como si de un partido de tenis se tratara. Esto se debe al bajo número de turnos de apoyo y, en mayor medida, de interrupciones en las producciones orales. Siguiendo la dicotomía establecida por

Brown y Yule (1983) entre turnos largos y turnos cortos,[11] podemos afirmar que las conversaciones de este grupo están constituidas por turnos largos, característica que responde al tipo de tarea que debían resolver, esto es, la descripción de sus vacaciones. Finalmente, se han observado dificultades en los participantes para realizar el cierre de la conversación, cierre que se produce de forma brusca, generalmente sin una preparación del tipo: *¡Qué tarde es!* o *Bueno, te tengo que dejar porque tengo que ir a clase*. Además en varias ocasiones el cierre tuvo que ser impuesto por el profesor señalando a los estudiantes que debían finalizar la tarea.

En cuanto al GE debemos señalar una mayor presencia de turnos cortos. La razón estriba en un aumento en el uso de turnos de apoyo, y en algunas ocasiones de interrupciones. A diferencia del GC, no podemos caracterizar las conversaciones del GE como "un partido de tenis". Por el contrario, se ha podido observar un intento por construir conjuntamente el mensaje de la conversación, lo cual no se produce solamente a partir de interrupciones del oyente sino del propio hablante quien intenta incluir a su interlocutor en la conversación a partir de enunciados del tipo: *¿sabes?* (P11) o *Yo he preparado TOEFL, ¿sabes?* (P15). Estas apelaciones al oyente son respondidas no solo mediante la utilización de signos no verbales como ocurre con el GC, sino también a partir de enunciados que complementan o añaden información al turno inicial.[12]
Por otra parte, se han observado pedidos de aclaración por parte del oyente:[13]

P15: Por eso necesito DELE ((Risas))
P16: ¿DELE? ¿DELE?
P15: DELE, también examen de español
P16: A:::h, pues (0.5) ¿Con quién estudias?

11 "Los turnos cortos están integrados por uno o dos enunciados, mientras que los largos consisten en una serie de enunciados que pueden alcanzar la duración de una hora" (Brown y Yule 1983: 16). La traducción es nuestra.

12 Al final de este apartado incluimos ejemplos más extensos para que pueda compararse la producción de ambos grupos.

13 Para la transcripción de las conversaciones hemos adaptado a nuestros propósitos de investigación el sistema propuesto por Lazaraton (2002: 63 y ss.) resaltando aquellos aspectos que han aparecido tanto en el diario de clase de los estudiantes, esto es, el fenómeno de la interrupción, como en el diario del profesor, es decir, el silencio. De este modo, : representa la prolongación de una sílaba; [ ] superposiciones de habla o interrupciones; (( )) describe una acción no verbal o señales de soporte. El silencio queda representado de la siguiente manera: (.5) menor a 0,5 segundos, (.9) entre 0,5 y 1 segundo, (1.0) más de un segundo.

P11: Yo fui a Camino de Santiago (.9)
P12: (.9) ¿Eh? ((*frunce el ceño*))
P11: Camino [de Santiago]
P12: [Camino de Santiago]

Es en este tipo de interacciones donde se puede apreciar la colaboración entre los participantes. No hay que olvidar que si bien en el ejercicio lo que debían llevar a cabo era una narración de sus vacaciones, eso no parece afectar al dinamismo de las conversaciones en este grupo.

Finalmente, en cuanto al cierre, es necesario señalar que el uso de preparaciones antes de la despedida ha sido menor de lo esperado a partir de las prácticas que habían tenido lugar en las sesiones previas al examen, salvo algunas excepciones como la siguiente, donde el participante 9 intenta no realizar un cierre brusco, intento que se ve interrumpido por la reacción del participante 10:

P10: pero, yo hice nada en mi vacación, [y
P9: ¡Qué mal!
P10: me siento fatal]
P9: ((Risas))
P10: estoy envidiando
P9: Tengo hambre, ¿no?
P10: sí, yo también
P9: vamos a comer algo
P10: Hasta luego
P9: No, vamos conmigo

En términos cuantitativos las producciones de ambos grupos arrojan estos datos: el número total de turnos es de 257, esto es 93 para el GC y 164 para el GE. De estas cifras destacamos los siguientes elementos:[14]

14 Las abreviaciones indican lo siguiente: TA (turnos de apoyo), I (interrupciones), S (silencio), Prel. (uso de preliminares) y Prep. (preparaciones antes de la despedida).

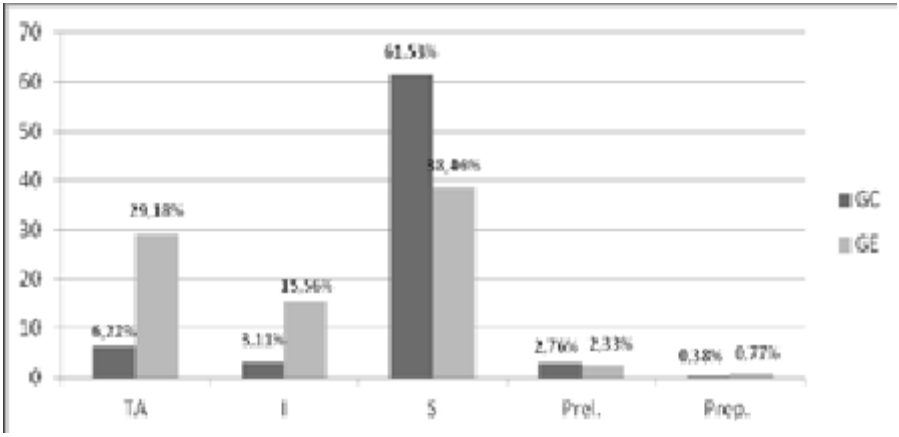

Tabla 2. Datos de las producciones de los grupos

Ofrecemos a continuación algunas muestras que ilustran los datos cuantitativos presentados:

Grupo de control

P3: Hola Bo, ¿qué tal?
P4: Bien, bien (.5) ¿y tú? ¿cómo estás?
P3: Bien ¿Qué hiciste en el (.9) en el verano?
P4: ¿En el verano?
P3: Sí
P4: A::h (1.0) yo fui a::l (1.0) camping con mis amigos, y::y (.9) tú sabes en, cerca d::e mi ciudad Ulsan. Allá hay una playa que se llama Haeundae y
P3: ((*asentimiento con la cabeza*))
P4: y allá hicimos un camping y::y (1.0) era muy divertida
P3: ¿Qué hiciste en el camping?
P4: mmm. y::y cocina- (1.0) cocinamos ¿cocinar? (.5) cocinamos muchas comidas y barbacoa también (.5) a::h (.5) con una (.9) fuego ¿fuego? (1.0)
P3: ¿fuego? A::h, ah ¿hacer fuego?
P4: sí, y (.5) o::h y en la playa cantamos con la guitarra (.9) Una experiencia muy divertida.

[…]

Grupo Experimental

P11: Hola Ricardo ¿Qué Tal?
P12: Muy bien ¿Y tú?
P11: Bien también.
P12: Qué bien. ¿Cómo te fue en las vacaciones?
P11: A::h (.9) e::h (.5) estaba estupendo
P12: ¿Dónde fuiste?
P11: Yo fui a Camino de Santiago. (.9)
P12: (.9) ¿Eh? ((*frunce el ceño*))
P11: Camino. [de Santiago]
P12: [Camino de Santiago]
P11: Sí.
P12: ¿Está dónde? ¿Dónde está?
P11: Es la, es el camino d:::e (.9) desde Francia hasta España, e:::n (1.0) Santiago de Compostela, ¿sabes?
P12: No (.5) pero yo imagino, yo imagino, yo imagino la ubicación de Francia y [el camino
P11: [sí, yo solo caminaba]
P12: [solo caminaba]
P11: Sí, con mi mochila ((R*isas*)).

[…]

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este artículo ha sido mostrar el contexto de enseñanza/aprendizaje de las clases de conversación en Corea y la influencia de dicho contexto en el desarrollo de la competencia conversacional de los aprendientes. Para ello se han presentado las actividades realizadas con dos grupos de nivel intermedio y los resultados obtenidos, a partir de los cuales ofrecemos las siguientes conclusiones.

En primer lugar, no podemos afirmar, como lo han hecho otras investigaciones (Richards, 1981; Young, 1999), que las dificultades de los aprendientes asiáticos, y en nuestro caso coreanos, para desarrollar una conversación de forma natural se deban a una transferencia de los estilos conversacionales de la lengua materna a la lengua objeto.

En segundo lugar, creemos que los problemas observados responden a las actividades llevadas al aula. Por una parte, actividades como las presentaciones o

debates no terminan de acomodarse a un grupo de alumnos que, ya sea por temor o timidez, rehúsan exponer su opinión de forma individual ante toda la clase. Por otra parte, las actividades comunicativas transaccionales como los juegos de rol, si bien presentan algunas características interactivas, lejos están de lo que hemos definido como conversación. Por consiguiente, es necesario poner en práctica actividades que fomenten una comunicación real más allá de la realidad del aula, como así también ayudar a nuestros aprendientes a que tomen conciencia de los elementos que conforman la conversación española a partir de una enseñanza explícita de los mismos.

Finalmente, si bien reconocemos las limitaciones del estudio presentado debido al número de participantes sobre los que se ha trabajado, creemos que los resultados obtenidos con el grupo experimental intentan demostrar que no solo es posible enseñar a conversar en español a aprendientes coreanos, sino que estos aprendientes son capaces de poner en práctica lo aprendido, superando, de este modo, las características que les suelen atribuir: la de aprendientes pasivos y la de meros repetidores.

BIBLIOGRAFÍA

Ambjoern, L. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la competencia conversacional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. En *RedELE*, 13. Última consulta el 20 de septiembre de 2011, de http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_13/2008_redELE_13_01%20Ambjoern.pdf?documentId=0901e77b80de0de9.

Bachman, L. (1990-1995). Habilidad lingüística comunicativa. En M. Llobera (Ed.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Canale, M. (1983-1995). *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje.* En M. Llobera (Ed.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z y Thurrel, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. En *Issues in Applied*

Linguistics, 6, 5-35.

Cestero Mancera, A (2005). *Conversación y enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco/libros.

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.

Cots, J, M. (1995). Hacia una descripción pedagógica de la competencia pragmática de los hablantes nativos de la lengua inglesa. En M. Llobera (Ed.) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

García García, M. (2005). La competencia conversacional en los estudiantes de español como lengua extranjera. *Linred,* 2. Última consulta el 15 de junio de 2011, de http://www.linred.es/ numero2_articulo_2.htm

García García, M. (2009). *La competencia conversacional de estudiantes de español como lengua extranjera: análisis y propuesta didáctica*. Universidad de Alcalá. Tesis doctoral.

García Santa-Cecilia, A. (2009). La enseñanza de ELE desde la perspectiva del currículo: logros y retos en la era de la globalización. En *El currículo de ELE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico.* Manila: CE/LEAP.

Kwon, E. (2004). El español en Corea: el porqué, cómo, cuándo y cuánto de su aprendizaje. Comunicación presentada en el *I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*. Última consulta el 20 de junio de 2011, de http://biblioteca.universia.net/autor/Kwon,%20Eunhee.html.

Lazaraton, A. (2002). *A qualitative approach to the validation of oral language tests*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (1997). Designing and adapting materials to encourage learner autonomy. En P. Benson y P. Voller, (Eds.) *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres/ Nueva York: Longman.

Pons Bordería, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de ELE*, Madrid: Arco/ Libros.

Richards, J. (1981). Talking Across cultures. En *The Canadian Modern Language Review*, 37,(3), 572-582.

Richards, J. (1985). Conversational competence through role play activities. *RELC Journal* 16,(1), 82-100.

Richards, J. (1990). *The Language Teaching Matrix. Cambridge*: Cambridge University Press.

Tsang, W. y Wong, M. (2002). Conversational English: An Interactive, Collaborative, and Reflective Approach. En C. Richards y W. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wennerstrom, A. (2003). Students as discourse analysts in the conversation class. En J. Burton y C. Clennel (Eds.), *Interaction and language learning.* Alexandria, VA: TESOL.

Wallace, M. J. (1998). *Action Research for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge University Press.

Young, R. (1999). Sociolinguistic approaches to SLA. En *Annual Review of Applied Linguistics*, 19,(4), 105-132.