

La competencia discursiva y el texto oral en lengua extranjera: un estudio de caso

Rosangela Pulido Barrios

Olga Beatriz Muñoz

Escuela de Idiomas Modernos

Universidad de Los Andes

Mérida, Venezuela



Resumen

El desarrollo de la competencia comunicativa en una lengua extranjera es indispensable para que los aprendices logren hacer uso de la lengua meta en situaciones reales. Tomando en cuenta la definición de competencia discursiva de Canale (1981), los aportes de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras (Vez, 2000), y utilizando como metodología el análisis del discurso, el objetivo de esta investigación es indagar si una estudiante de pregrado en Idiomas Modernos ha desarrollado la competencia discursiva en una lengua extranjera (el inglés) a lo largo de sus estudios. Esta investigación es innovadora en el uso del análisis del discurso como método para estudiar la competencia discursiva en estudiantes de lenguas extranjeras que están finalizando sus estudios de pregrado. El análisis de los datos permitió observar que la estudiante presenta dificultades para demostrar conocimientos léxicos y gramaticales en la lengua inglesa, en una situación real de uso de dicha lengua que demanda la producción de un texto oral coherente y cohesivo.

Palabras clave: competencia discursiva, lenguas extranjeras, análisis del discurso

Abstract

Developing the communicative competence in a foreign language is an essential part of language acquisition that guarantees students' ability to use the target language in naturally occurring situations. The purpose of this research is to investigate if a student of the BA in Modern Languages has developed the discourse competence in a foreign language (English) in the course of her studies. This research is carried out taking into account the definitions of discourse competence given by Canale (1981), the theoretical approach of applied linguistics, and using the methodological tools of Discourse Analysis. This research is innovative in the use of discourse analysis as a method to analyze the discourse competence of a foreign language student who has finished her undergraduate studies.

Preliminary conclusions show that the student has difficulties producing, in a naturally occurring situation, an oral text in the target language that combines grammar and vocabulary in a coherent and cohesive way.

Key words: Discourse competence, foreign languages, discourse analysis.

1. INTRODUCCIÓN

Para los investigadores y docentes en Lenguas Extranjeras (LE) el término “competencia” se ha convertido en un término bastante familiar, ya que se menciona en repetidas oportunidades dentro del objetivo general o específico en la mayoría de los programas de las asignaturas. No obstante, son pocos los que realmente confirman hasta dónde esa competencia, bien sea comunicativa, gramatical, discursiva o cualquier otra se ha logrado al final del curso. Si partimos de la afirmación de que en cuanto a lenguaje, la competencia es “una aptitud para saber y saber-hacer que se actualiza o no según la intencionalidad del sujeto que habla o interpreta” (Charaudeau, 2001), la competencia discursiva pasa a ser la que podrá dar cuenta de ese saber y saber-hacer que menciona el autor.

Quienes se dedican a la enseñanza/aprendizaje de LE esperan de sus estudiantes que sepan hacer uso de las formas gramaticales y del vocabulario que han aprendido a lo largo de sus estudios, poniéndolos en práctica para comunicar sus conocimientos, experiencias y emociones, de forma coherente y cohesiva en diversas situaciones reales de comunicación. Por otro lado, las escuelas de idiomas requieren investigaciones que permitan establecer la pertinencia de sus programas de estudio y obtener retroalimentación que permita su reformulación. De aquí que este estudio en el que se analiza la competencia discursiva de una estudiante de último semestre de Idiomas Modernos, ofrece una primera aproximación a uno de los componentes de la competencia comunicativa; así, el análisis del discurso permitirá determinar la competencia discursiva de una estudiante de inglés como lengua extranjera y, a su vez, la competencia discursiva nos permitirá evidenciar su habilidad para adecuar las reglas de dicha lengua y ponerlas en práctica al combinarlas con un contenido.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, se propone determinar por medio de un análisis del discurso si una estudiante de pregrado que ha finalizado los requisitos académicos que se exige para la obtención del título de Licenciada en Idiomas Modernos, ha desarrollado la competencia discursiva en inglés como lengua extranjera a lo largo de sus estudios.

2. LOS ESTUDIANTES Y LA COMPETENCIA: INVESTIGACIONES PREVIAS

Existen estudios realizados en la Universidad de los Andes, en Mérida, Venezuela, que tratan la competencia comunicativa desde distintos enfoques, entre los cuales se encuentra *El aprendizaje basado en la Web para desarrollar la competencia oral comunicativa en estudiantes de inglés como lengua extranjera* (Arellano, 2007) y *La competencia ilocutiva en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera: un estudio basado en “peticiones”* (Sepúlveda, 2009). El primero de estos estudios es de tipo cualitativo y de casos y tiene como objetivo investigar el uso de las páginas Web como herramienta para facilitar la producción oral de estudiantes universitarios de inglés como LE que cursan un

nivel principiante-intermedio de dicha lengua. Los resultados de este estudio mostraron la utilidad de las páginas Web no sólo como herramienta que forma parte del andamiaje permitiendo a los aprendices de LE aprender vocabulario, formas gramaticales y expresiones contextualizadas, sino que además funcionó como elemento motivador del aprendizaje del inglés. El segundo es un estudio cuasi-descriptivo y experimental que investiga la producción e interpretación de los actos de habla llamados “peticiones” por parte de estudiantes de inglés como LE que cursan un nivel avanzado de dicha lengua. Los resultados de este segundo estudio demuestran que si bien los estudiantes participantes reconocen y producen peticiones, se puede observar en tales actos de habla ciertos elementos de transferencia de la lengua materna (español) a la lengua meta (inglés). Además, quedaron en evidencia algunas dificultades de los participantes para producir peticiones teniendo en cuenta aspectos sociales tales como la distancia y la cortesía, por lo que la autora hace énfasis en la necesidad de utilizar estrategias pedagógicas que permitan el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes.

Si bien los estudios mencionados anteriormente son antecedentes para la presente investigación por tratar la competencia comunicativa en estudiantes universitarios de inglés como LE y por haberse llevado a cabo en la misma institución en la que se realiza la presente, ninguno explora la competencia discursiva. Por lo tanto esta investigación se justifica porque no existen estudios en Venezuela en los que se considere como objeto de estudio la producción oral de estudiantes de inglés como lengua extranjera que han finalizado los requisitos académicos que exige la Escuela de Idiomas Modernos para la obtención del título de licenciado. Tampoco existen antecedentes en cuanto al análisis del discurso que se fijan en el logro de la competencia discursiva de tales estudiantes.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Competencia comunicativa

Uno de los conceptos lingüísticos que más ha llamado la atención de los especialistas, docentes y estudiosos de la enseñanza de lenguas extranjeras, es el de “competencia comunicativa”. Existen varios modelos de la competencia comunicativa que presentan una división de sus componentes. Entre estos modelos se encuentra el propuesto por los lingüistas Michael Canale y Merrill Swain en los años 80 y que está compuesto por las competencias: gramatical (o lingüística), sociolingüística y estratégica. La competencia gramatical se refiere al conocimiento de elementos léxicos y reglas sintácticas, morfológicas, semánticas y fonológicas. Por su parte, la competencia sociolingüística comprende las reglas socioculturales que hacen posible la producción y comprensión apropiada de un enunciado. Finalmente, la competencia estratégica se refiere a las estrategias utilizadas por el hablante oyente para compensar cualquier inconveniente que se pueda presentar durante la comunicación debido a la falta de competencia o a variables de la actuación (Canale y Swain, 1980). La competencia comunicativa deja de ser sólo un conocimiento formal subyacente y pasa a ser el uso social adecuado de dichas reglas.

La competencia comunicativa será considerada entonces como el conocimiento que debe tener un hablante para que su comunicación sea eficaz y adecuada a un contexto real de uso

de la lengua (Gumperz y Hymes, 1986:VII). Canale (1981), agrega al modelo anterior una cuarta competencia: la denominada competencia discursiva (Canale, 1981, citado en Ramírez, 1985). Este autor menciona que esa competencia tiene en cuenta la puesta en práctica de aquellas reglas de la lengua que han sido adquiridas por el hablante-oyente al unir forma y contenido de manera de producir un texto oral o escrito adecuado, haciendo uso de las herramientas que le permitan darle coherencia y cohesión al texto (Ramírez, 1985). Es importante tener en cuenta que la cohesión se refiere a los medios verbales que permiten mantener las relaciones mutuas entre sintagmas o frases en el texto y que lo definen como tal (Halliday y Hasan, 1976), mientras que la coherencia mantiene tanto la continuidad como la integración progresiva de las significaciones alrededor de un tópico en un texto dado (Ducrot y Schaeffer, 1995).

En resumen, desde que se comenzó a hablar de la competencia comunicativa la importancia de este concepto en la lingüística y en algunas disciplinas de esta ciencia ha sido evidente. La competencia comunicativa trataba aspectos de la lengua que el estudio meramente estructural de la misma no tenía en cuenta. Si la lingüística pasaba de ser un estudio sólo de la forma para tener en cuenta el uso contextualizado de la lengua, entonces el método de análisis de la lingüística que servía para estudiar la estructura no era adecuado para estudiar el todo de la competencia comunicativa. El análisis del discurso propone entonces una metodología que abarca mucho más que frases, y es propicio para el estudio de la competencia comunicativa y de sus componentes.

3.2. Discurso y competencia discursiva

Según van Dijk (2006), existe un gran número de definiciones de “discurso”, una de las cuales enfatiza la importancia comunicacional y funcional del uso de la lengua, por lo que considera como discurso al uso social de la lengua por parte de los hablantes en situaciones específicas. También se entiende por discurso la interacción verbal que sirve a los usuarios de la lengua como ocasión para transmitir sus conocimientos, ideas o creencias (van Dijk, 2006).

Si bien los hablantes nos servimos de la lengua como herramienta para interactuar, es necesario que sepamos seleccionar los elementos léxicos, fónicos, gráficos y morfosintácticos que sean apropiados para producir enunciados en una situación específica (Calsamiglia y Tusón, 2002). Es a través de la competencia discursiva como queda demostrada la habilidad de un hablante-oyente de unir los conocimientos formales de la lengua con un contenido y adecuar todo esto a una situación específica. Además, la competencia discursiva incluye “(...) la habilidad para unir ideas tanto en el texto oral como en el escrito, lo cual significa el reconocimiento de que la lengua existe por encima del nivel de la oración, o sea, el nivel textual.” (Medina Betancourt, 2006:19).

A pesar de que la definición de competencia discursiva no enfatiza el contexto en el cual se producen los textos, se debe tener en cuenta que todo enunciado se produce en una situación específica y que el análisis del discurso no es completo si se deja de lado el contexto. En palabras de van Dijk, el análisis del discurso es el estudio de “*la conversación y el texto en el contexto*” (van Dijk, 2006:24), y es por ello que todo estudio del discurso debe tener en cuenta la situación y circunstancia en las que el hablante emite un enunciado.

En resumen, la producción de un discurso amerita que el hablante-oyente haya desarrollado y sea capaz de utilizar diversas habilidades, entre las cuales se encuentra la capacidad de unir una forma con un contenido para producir un texto oral o escrito, es decir, debe tener una competencia discursiva.

3.3. Discurso en contextos de LE

El desarrollo de la competencia discursiva no sólo se puede evidenciar en los hablantes cuando hacen uso de su lengua materna, sino también en aquellos que están adquiriendo o han adquirido lenguas adicionales, por lo tanto, se debe prestar igual atención al desarrollo de la competencia discursiva en la lengua materna que en la LE. Para que los aprendices de una LE tengan la oportunidad de desarrollar la competencia discursiva en la lengua meta, los expertos recomiendan a los docentes facilitar ocasiones a sus alumnos para que estos últimos sean capaces de producir e interpretar secuencias de frases que se caractericen por su coherencia y para que se familiaricen con las convenciones que una comunidad demanda para la construcción de textos (Salaberri, 2002).

Por su parte, José Manuel Vez, especialista en lingüística aplicada a la enseñanza de LE, sostiene que en las últimas décadas la didáctica de dichas lenguas ha apuntado al *encuentro social en el discurso* como método de acercamiento de los aprendices a una adquisición y práctica contextualizada de la lengua meta. La enseñanza/aprendizaje de LE que tiene en cuenta la dimensión comunicativa permite que el estudiante pasivo se convierta en un comunicador social que conscientemente adquiere la lengua meta teniendo en cuenta su función como instrumento sociopragmático. La enseñanza/aprendizaje de una LE que no tiene en cuenta los contextos sociales y las vivencias de los aprendices, no pasa de ser simplemente un conocimiento más (Vez, 2000). Para que el aprendizaje de la LE sea completo es necesario "(...) cultivar, en el tránsito por este proceso, las capacidades de los alumnos para desarrollar estrategias discursivas sobre la base de una comunicación adecuada y efectiva" (Vez, 2000: 157).

4. MARCO METODOLÓGICO

Tomando en cuenta el objetivo de esta investigación así como el tipo de datos, este estudio se enmarca en el paradigma cualitativo y de estudio de caso, que nos permite buscar la interpretación y explicación holística de un fenómeno en particular y que incluye su explicación y análisis (Nunan, 1992).

4.1. La participante

La participante en esta investigación es una estudiante de pregrado en Idiomas Modernos en la Universidad de los Andes en Mérida, Venezuela, y será identificada para fines de esta investigación con el seudónimo Mónica. Cabe destacar que para el momento de la investigación, la participante había finalizado los requisitos académicos que exige la Escuela de Idiomas Modernos para la obtención del título de licenciado. Además, se debe mencionar que Mónica es una de las participantes de nivel inferior de suficiencia de

dominio del inglés como LE, de un grupo de seis (06) participantes en una investigación más amplia. El hecho de que su lengua principal sea el inglés, indica que la estudiante cursó cuatro (04) niveles de lengua (con énfasis principalmente en la gramática), dos (02) de fonética, dos (02) de lectoescritura, dos (02) de literatura y uno (01) de cultura y sociedad inglesas. La estudiante debería, en este punto de su carrera dominar la teoría y ser capaz de poner en práctica los conocimientos gramaticales, fonológicos y sintácticos, además de usar un vocabulario amplio de la lengua meta; así también debería ser capaz de hacer “uso del idioma (...) en diferentes contextos comunicativos, tanto en forma oral como escrita” (Programa de la asignatura inglés IV, 2008).

El conocimiento teórico y práctico de la lengua, debe permitir al estudiante del último semestre de la carrera Idiomas Modernos redactar un informe de pasantía en la LE que escogió para tales fines, en este caso inglés, la cual debió poner en práctica durante dicha pasantía (Reglamento de Pasantías y Memoria de Grado de la Escuela de Idiomas Modernos, 2002). Una vez que el informe escrito haya sido corregido por un profesor (tutor), el estudiante debe presentar una discusión pública de dicho informe, de una duración máxima de treinta (30) minutos.

La participante hizo su pasantía en una institución turística con fines educativos ubicada en Mérida, Venezuela. Sus actividades en la institución consistían en brindar apoyo técnico con la traducción al inglés y al francés de propagandas, así como servir de guía en español o en inglés a turistas nacionales y extranjeros en el recorrido por la institución.

4.2. Recolección de datos

Los datos de esta investigación fueron recolectados en ocasión de la defensa del informe de pasantías de la participante. La herramienta utilizada para la recolección de los datos es una grabación de audio de dicha defensa oral.

Una vez transcrito el texto oral, se seleccionaron los segmentos que consideramos piezas clave para realizar un análisis del discurso que nos permita llegar a las conclusiones adecuadas y científicamente válidas. Tal como lo explican Muñoz y Álvarez (2010:106) “los estudios etnográficos se prestan inevitablemente para hacer análisis discursivos si pensamos que las sociedades se construyen, permanecen y se reconstruyen porque existen situaciones de comunicación, verbales o no verbales, entre sus miembros”.

Es importante tener en cuenta que la defensa oral del informe de pasantías es un acto público que debe hacerse en la misma LE en la que fue escrito el informe. Esta defensa se lleva a cabo en un aula de la institución universitaria seleccionada para tales fines y en la presencia de un jurado compuesto por el docente que figura como tutor del informe, y dos profesores del área previamente seleccionados por la Comisión de Pasantías. Dado que la defensa es un acto público, cualquier familiar o compañero del estudiante así como cualquier persona interesada en dicha defensa, puede estar presente en el lugar donde se lleve a cabo la misma. El ambiente creado por las expectativas de los docentes, la presión de presentar en una LE el último informe necesario para optar por el título de Licenciado en Idiomas Modernos, y en muchos casos la presencia de familiares y amigos, crea una atmósfera única que influye en el estudiante que defiende su informe.

5. RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los aprendices de LE pueden considerar el desarrollo de la competencia discursiva como una de las habilidades fundamentales para que sus conocimientos lingüísticos y metalingüísticos de la lengua meta le sean útiles para expresarse en situaciones de comunicación concretas. Además, es importante que los textos producidos mantengan la cohesión y la coherencia para que los interlocutores puedan comprenderlos.

El segmento que se ofrece a continuación, es parte de la grabación realizada durante la presentación oral del informe de pasantías de Mónica. Cabe destacar que el texto oral producido por la estudiante en esta ocasión no es improvisado, más bien parte del informe escrito y resalta las características más importantes del mismo, así como las anécdotas de su experiencia laboral:

The department of the exhibits taking care about all the exhibits that the museum offers to the tourists and the unit of beca trabajo is in charge of training all the new guys that come to the museum to have the knowledge to explain the museum's exhibit (...)

En este segmento parece haber dos partes correspondientes a dos ideas distintas. La primera parte, desde el inicio de la cita hasta *"the tourists"* es una explicación de las actividades llevadas a cabo por el departamento de exhibiciones, mientras que la segunda parte, que comienza en *"the unit"* y culmina al final de la cita, es una explicación de los deberes de la unidad encargada de los estudiantes que trabajan como becarios en la institución. Las dos partes que se distinguen por presentar información correspondiente a dos unidades distintas de la institución, aparecen en un mismo enunciado unidas por un conector de adición *"and"*. La unión de estos enunciados por medio del uso de un conector de adición dificulta la comprensión de los mismos, dado que la cohesión no es la apropiada. Además, en este texto se pueden observar errores de forma que, si bien no son motivo de estudio de esta investigación, valdría la pena analizar en estudios posteriores. La cohesión de un texto oral o escrito, según Ramírez (1985), está presente en dicho texto cuando el hablante hace uso de su competencia discursiva. Por lo tanto, la ausencia de cohesión en un texto puede considerarse como indicio de la falta de desarrollo de la competencia discursiva.

No sólo es importante que el hablante-oyente haga uso de herramientas para dar cohesión a un texto ya sea oral o escrito, sino que también es necesario que sea coherente. La coherencia facilita al interlocutor la comprensión del texto, además de que permite evidenciar el desarrollo de la competencia discursiva del hablante de LE. En el segmento anteriormente citado se puede observar coherencia, pues Mónica presenta por separado la función de dos unidades o departamentos de la institución donde hizo sus pasantías. Además de describir las funciones de los departamentos en donde trabajó durante sus prácticas, Mónica mencionó en su presentación oral las actividades que debía llevar a cabo en algunos de dichos departamentos:

Learning the activities of the museum, museum, I have to follow eh... one guy to learn about all the things that they say to the tourist, I have to take, to take

notes about the explanation and in that way I can learn about the museum. Eh, this activity wasn't long so I made my own research and then I write a list [no se entiende] an activity. I wrote in Spanish and English, and French I had no time to, to, to do.

Aunque en este segmento Mónica explica actividades que llevó a cabo en el pasado, es decir, durante sus pasantías, narra su experiencia haciendo uso de verbos en el presente simple por lo que el interlocutor podría confundirse y pensar que la narración hace referencia a actividades que Mónica aún está llevando a cabo. Luego de presentar una explicación de sus actividades haciendo uso de verbos sólo en presente simple, Mónica utiliza el adverbio “*then*” seguido de otro verbo en presente simple “*write*”, lo cual es un obstáculo para la coherencia del texto. El interlocutor espera que para narrar hechos sucedidos en el pasado el hablante utilice verbos en tiempo pasado y que la coherencia de la narración venga dada por el uso de verbos en tiempos que indiquen la secuencia de los hechos. Sin embargo, después de introducir un adverbio tal como “luego” que debe ir seguido de verbos ya sea en tiempo pasado o futuro, Mónica hace uso de verbos en presente para continuar narrando su labor durante la pasantía. Sólo en la última frase del segmento se observan verbos en pasado. Parece que Mónica hace uso al azar de los tiempos verbales, lo que afecta la coherencia de su discurso. La ausencia de la coherencia en este segmento es indicio de la falta de desarrollo de la competencia discursiva, pues tal como lo menciona Ramírez (1985), para que un hablante demuestre su competencia discursiva debe producir textos coherentes.

No sólo se observan en este segundo segmento dificultades para dar coherencia al texto, sino que también en la última frase se observa que Mónica vuelve a hacer uso del conector de adición “*and*” en lugar de un conector de oposición, para introducir una idea opuesta a la que venía relatando en esta misma frase. Esto corrobora las dificultades de la participante para dar cohesión a su texto oral.

Además de la cohesión y la coherencia, el hablante-oyente debe tener la capacidad de adquirir y adecuar un contenido a una forma para producir un texto que cumpla con la función de comunicar. Mónica explicó en su defensa oral del informe de pasantías, cómo el apropiarse del conocimiento de aquello que debía comunicar a los visitantes de la institución donde hizo sus prácticas, fue un reto más para ella:

The learning the thematic areas: this was a very, very long activity because I had to follow one guy, another guy, another guy, and so, eh....because...eh...in the museum wasn't a script...eh...a guy to learn all the exhibits, I have to follow, take notes, pay attention, so...eh...was very, very awful because no everybody has the same knowledge and no everybody explain in the same words and sometimes...the...I don't like...I didn't like the...the explanation.

Al tiempo que ponía en práctica sus conocimientos formales de la lengua inglesa, Mónica tuvo la necesidad y el deber de aprender los conocimientos relacionados con las actividades que la institución esperaba que ella cumpliera. Mónica relata que en la institución no había ningún texto escrito que le sirviera de guía para comenzar a adquirir conocimientos sobre el tema. Si bien el hecho de tener que aprender por sí sola un contenido novedoso y con

métodos poco recomendados para tales fines representa una dificultad clara para la producción de un texto, en el segmento citado se observan también las dificultades de Mónica para unir la forma y el contenido en la defensa oral del informe de pasantías acerca de un tema que ya conoce, en este caso las dificultades que enfrentó durante sus prácticas.

En este segundo segmento también se observa que Mónica utiliza la palabra “*guy*”, para referirse a las personas que trabajan en la institución, es decir los guías, y también para hablar sobre los textos escritos que sirven como referencia o que contienen explicación sobre un tema determinado, es decir, el guión o las guías. Cabe destacar que ninguno de estos dos usos es el semánticamente correcto para la palabra “*guy*”. El uso inapropiado de la palabra “*guy*” dificulta la comprensión de los argumentos de Mónica, puesto que es probable que la confusión se haya creado en uno de los casos por una pronunciación inadecuada de “*guía*” en inglés. Además, el orden de los argumentos que se observan en el segmento no es el adecuado para que los interlocutores puedan comprender las ideas que Mónica quiere transmitir. Ejemplo de esto es cómo Mónica comienza por relatar las características de su aprendizaje sobre las áreas temáticas de la institución, continúa con una explicación de lo que tuvo que hacer para aprender sobre dichas áreas, luego dice que en la institución no había ningún texto escrito que le sirviera de guía para adquirir conocimientos sobre las áreas temáticas y concluye con su opinión sobre la manera inapropiada como se deben adquirir tales conocimientos, así como su percepción sobre la labor de otros guías de la institución. En un segmento corto del texto oral tal como el que se presentó para el análisis, debería existir un argumento consistente para que los interlocutores puedan comprender lo que el hablante trata de comunicar. Las dificultades de Mónica para poner en práctica sus conocimientos de la lengua meta y unirlos con un contenido determinado no le permiten convertirse en una “*comunicadora social*”, tal como lo propone Vez (2000). La dificultad de unir una forma con un contenido conocido para producir un texto que cumpla con su función de transmitir las ideas del hablante, es un indicio más de la falta de desarrollo de la competencia discursiva.

Cabe destacar que al final del segmento se puede observar una autocorrección en el tiempo verbal del verbo “*to like*”, así como el uso de verbos en pasado en el resto del segmento. Al interpretar el uso de tiempos verbales adecuados y la autocorrección en este segundo segmento, que contrasta con el uso inadecuado de los tiempos verbales en el segmento anterior se podría decir que Mónica sabe que las narraciones de hechos sucedidos en el pasado deben ser expresados utilizando verbos en pasado. Sin embargo, parece que Mónica no siempre es consciente de que debe mantenerse utilizando un tiempo verbal adecuado para dar coherencia a su discurso y así facilitar a su interlocutor la comprensión del mensaje que desea transmitir.

No sólo la coherencia, la cohesión y el conocimiento de un tema son elementos claves que demuestran el desarrollo de la competencia discursiva. El manejo de los términos adecuados pertenecientes a un área específica es parte esencial de la producción de un texto. Adecuar los conocimientos formales de la lengua meta con un léxico novedoso puede presentar dificultades para el aprendiz de LE, tal como lo argumenta Mónica:

The script, eh...when I was writing the script...eh....some parts like in this...eh...eras of the earth....there were many specific words...words

that I never know...something...eh...you use for me...eh...it so this was difficult to me to learn and to put why and to explain to others...even though this panel nobody talk about panel...they have the panel...mais...but nobody pay attention about this...because is very difficult to...to...to...understand and to explain because they have many periods of the beginning of the earth when some animals appeared and some animals disappeared (...)

Las prácticas laborales deben ser una ocasión propicia para adquirir nuevo vocabulario específico del área en la cual se trabaja. En este tercer segmento, Mónica argumenta que su dificultad para explicar a otras personas sus conocimientos sobre el tema “*eras of the earth*” se debió a su desconocimiento del vocabulario apropiado para tal actividad, vocabulario que tuvo que aprender para poder cumplir con sus actividades dentro de la institución. Además, Mónica explica que tuvo que escribir un guión personal para memorizar el tema, dado que la única guía que existía eran unos paneles a los que no se les prestaba ninguna atención.

Aunque el segmento muestra el uso apropiado de un término “*eras of the earth*” que se presume fue adquirido por Mónica durante sus prácticas, no se observa ninguna otra prueba de adquisición de nuevos términos del área específica en la que trabajó. En vez de utilizar ejemplos de los términos relativos a las eras de la historia de la tierra que Mónica asegura haber adquirido, la estudiante dice “(*...there were many specific words...words that I never know...something...eh...you use for me(...)*)”, dejándonos con la duda de si esa adquisición léxica realmente fue exitosa. Además de esto se observan en el segmento dificultades en la forma, que impiden la comprensión de lo que Mónica desea transmitir con este texto.

Por otro lado, Mónica nos presenta una vez más un texto oral cuya coherencia no es clara, lo que dificulta la comprensión del mismo y corrobora la falta de desarrollo de competencia discursiva en la lengua meta. Al menos tres ideas distintas se presentan en un mismo argumento: la primera, relativa a la escritura de un guión que Mónica redactó con la finalidad de ayudarse con la explicación de ciertos temas, la segunda que tiene que ver con los paneles que deberían servir a guías y visitantes de la institución para saber sobre un tema específico pero que nadie observaba, y la tercera en la que se explica nuevamente las dificultades de conocimiento del tema y el vocabulario apropiado y culmina con una explicación breve del contenido de los paneles.

En los segmentos anteriormente presentados se observa la descripción que hace Mónica de los departamentos de la institución donde hizo sus pasantías, la narración de cómo aprendió las actividades que debía llevar a cabo y sobre algunas de las dificultades que enfrentó durante dichas prácticas laborales. Además de presentar la información anteriormente mencionada, Mónica relató anécdotas sobre su experiencia en la institución donde hizo sus pasantías: explicó que una de sus actividades principales en la institución turística donde llevó a cabo sus prácticas fue servir de guía a grupos de turistas que hablaban español, inglés o francés:

The guy tour: I make, I did some, some guy tours in Spanish and English. In Spanish were easy because is in the natural language and were, I did guys in the area of human body...eh, another were the English guy, some of those were like a translation because were big groups in Spanish, with two or three people in English so I have to translate what the other guy said.

En este segmento se observan una vez más algunas de las dificultades que tiene Mónica para producir un texto oral que cumpla con las características requeridas para demostrar el desarrollo de la competencia discursiva, tales como la falta de cohesión, de coherencia y el uso inadecuado de términos. En cuanto al uso de términos, se repite el uso de la palabra “guy”, para referirse al guía turístico y al tour guiado a lo que Mónica se refiere como “*the guy tour*”. Con respecto a la cohesión, hace falta conectores que guíen al interlocutor en la secuencia de los hechos que se presentan en la narración. Finalmente se observa una vez más el uso al azar de verbos en presente y pasado que afecta la coherencia del texto.

6. CONCLUSIONES

La etnografía de la comunicación ha tenido influencia en varias disciplinas, entre ellas la lingüística aplicada a la enseñanza de LE y por ende en sus investigadores, quienes nos hemos visto favorecidos por la inclusión de conceptos como el de “competencia”, muy útil a la hora de analizar fenómenos particulares del aprendizaje de lenguas. En este caso, hemos tomado como núcleo y propósito de la investigación el análisis de la competencia discursiva según el modelo de Canale (1983), el cual ha sido muy útil para esta investigación.

El hallazgo principal del estudio es que la participante a pesar de encontrarse al final del pregrado, no logró desarrollar la competencia discursiva en la lengua inglesa, hecho que se evidencia en las dificultades de forma, en la falta de coherencia y cohesión de su texto oral y en el poco uso en contextos reales de LE de la terminología apropiada para el tema que presenta. Si retomamos las nociones de coherencia y cohesión presentadas al inicio del estudio, podemos observar, con respecto a la cohesión, que la estudiante no logra establecer relaciones apropiadas entre los sintagmas o frases del texto, lo que impide que se siga el hilo comunicativo y no se perciba claramente la intencionalidad del mensaje a transmitir. Por otro lado, la estudiante cambia continuamente y sin marcas lingüísticas evidentes de tópico dentro de un mismo texto, lo que demuestra la falta de coherencia en el mismo. Esta situación se torna aún más preocupante puesto que el interlocutor hubiera podido anticipar una organización que reflejaría la preparación de la presentación. Ahora bien, es importante resaltar que esa falta de preparación que se espera de la mayoría de los estudiantes anticipa un resultado no generalizable que, aunque no le resta importancia al hecho de la falta de competencia discursiva en una estudiante del último semestre, debe alertar a la institución para prevenir estos casos en los niveles tempranos de formación.

Por otro lado, si bien se podría considerar que el contexto de la defensa del informe de pasantías crea un ambiente que influye en el estudiante, las dificultades que corroboran la ausencia de la competencia discursiva en la lengua meta, se repiten constantemente en los segmentos analizados, hecho que da validez al hallazgo. Se espera que futuras investigaciones tomen en cuenta las implicaciones pedagógicas y puedan servir para

implementar correctivos en etapas tempranas de la carrera que minimicen las dificultades de los estudiantes para lograr la competencia discursiva. Entre dichas implicaciones se puede considerar como la más importante la necesidad de que los docentes de LE promuevan el desarrollo de las cuatro modalidades de la lengua: comprensión y producción escrita y oral en la lengua meta, además de enfocarse, más que en el desarrollo gramatical, sintáctico y léxico de manera aislada, en un todo enfocado en las competencias. Tomar en cuenta la importancia del desarrollo de las cuatro modalidades de la lengua meta permitirá el mejor desarrollo de la competencia discursiva en aprendices de LE.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arellano, Adelina. 2007. *El aprendizaje basado en la Web para desarrollar la competencia oral comunicativa en estudiantes de inglés como lengua extranjera*. Tesis de maestría sin publicar, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

Arnold, Jane. y M^a Carmen Fonseca. 2004. "Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como segunda lengua". En Stefan Ruhstaller y Francisco Berguillos, *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (45-60). Madrid: Edinumen. <http://books.google.es/bkshp?hl=es&tab=wp> (30 de octubre de 2010).

Byram, Michaël. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual matters. <http://books.google.es/bkshp?hl=es&tab=wp> (27 de junio de 2010).

Calsamiglia, Helena. y Amparo Tusón. 2002. *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

Canale, Michael. y Merrill Swain. 1980. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1. 1, pp. 1-47.

Charadudeau, Patrick. 2001. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *ALED*, 1 (1), pp. 7-22.

Chomsky, Noam. 1971. *Aspectos de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.

Ducrot, Oswald. y Jean-Marie Schaeffer. 1995. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Francia: Éditions du Seuil.

Gumperz, John. y Dell Hymes. 1986. *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell.

Halliday, M.A.K y Rukauya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. England: Pearson Education Limited.

Medina Betancourt, Alberto. 2006. *Didáctica de los idiomas con enfoque en las competencias: ¿Cómo enseñar el castellano y las lenguas extranjeras en cualquier nivel de educación?* Colombia: Cepedi. <http://books.google.co.ve/bkshp?hl=es&tab=wp> (30 de octubre de 2010).

Muñoz, Olga y Alexandra Álvarez. 2010. *Identidad y comunicación en las empresas de la hospitalidad*. Mérida: Consejo de Publicaciones. Universidad de los Andes.

Nunan, David. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oliveras, Angels. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudios del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen. <http://books.google.es/bkshp?hl=es&tab=wp> (27 de junio de 2010).

Programa de la asignatura: Idioma A y B (Inglés IV). 2008. Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

Ramírez, Arnulfo. 1985. *Bilingualism through schooling: Cross-cultural education for minority and majority students*. New York: State University of New York Press. <http://books.google.co.ve/bkshp?hl=es&tab=wp> (30 de octubre de 2010).

Reglamento de Pasantías y Memoria de Grado, de la Escuela de Idiomas Modernos. 2002. Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

Salaberri Ramiro, M^a Sagrario. 2002. "Hacia un nuevo perfil del profesorado de lenguas extranjeras" en Ministerios de Educación, Cultura y Deporte. *La lengua, vehículo cultural y multidisciplinar*. España. <http://books.google.co.ve/bkshp?hl=es&tab=wp> (30 de octubre de 2010).

Sepúlveda, Brisa. 2009. *La competencia ilocutiva en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera: un estudio basado en "peticiones"*. Tesis de maestría sin publicar, Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela.

Van Dijk, Teun. (Comp.) 2006. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.

Vez, José Manuel. 2000. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.