

## **La comunicación oral y escrita en lenguas extranjeras en la formación del profesorado**

### **Oral and written communication in foreign languages in teacher training**

Dr.C. Elaine Frómeta Quintana,PT.

Universidad de Oriente, Cuba

<https://orcid.org/0000-0002-8003-2859>

[elainef@uo.edu.cu](mailto:elainef@uo.edu.cu)

M.Sc. Yuliet Blanco Castillo, P.Aux.

Universidad de Oriente, Cuba

[sheldy@uo.edu.cu](mailto:sheldy@uo.edu.cu)

<https://orcid.org/0000-0002-8487-2986>

#### **Resumen**

En un mundo cada vez más globalizado, el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha vuelto esencial, especialmente en el contexto de la educación cubana, donde es vital desarrollar capacidades comunicativas orales y escritas. Este estudio cualitativo se centró en caracterizar teóricamente estas habilidades a través del análisis de las tendencias históricas y contribuciones teóricas relevantes. Para ello se utilizaron los métodos del nivel teórico a través de los cuales fue posible determinar incoherencias significativas en la enseñanza de lenguas extranjeras, como la falta de integración de habilidades comunicativas, la insuficiente contextualización de contenidos y la necesidad de formación continua para los docentes. Además, se identificaron oportunidades para incorporar tecnologías educativas y enfoques didácticos innovadores que favorezcan la competencia comunicativa intercultural. Desde una perspectiva crítica, se subraya la importancia de transformar los enfoques tradicionales, sugiriendo modelos que promuevan la interactividad y la contextualización del aprendizaje, esenciales en un entorno globalizado y multicultural. En conclusión, el estudio destaca la urgencia de reconfigurar el proceso educativo en Cuba para abordar las deficiencias y aprovechar las oportunidades, con el objetivo de desarrollar una competencia comunicativa intercultural efectiva y relevante para los desafíos globales actuales.

**Palabras clave:** competencia comunicativa, interacción, práctica pedagógica, lenguas extranjeras

**Abstract:**

In an increasingly globalized world, the learning of foreign languages has become essential, particularly within the context of Cuban education, where it is vital to develop oral and written communication skills. This qualitative study focused on the theoretical characterization of these skills through the analysis of historical trends and relevant theoretical contributions. The theoretical methods applied allowed to reveal significant inconsistencies in the teaching of foreign languages, such as the lack of integration of communicative skills, insufficient contextualization of content, and the need for ongoing teacher training. Additionally, opportunities were identified for incorporating educational technologies and innovative didactic approaches that enhance intercultural communicative competence. From a critical perspective, the study underscores the importance of transforming traditional approaches, suggesting models that promote interactivity and contextualized learning, which are essential in a globalized and multicultural environment. In conclusion, the study highlights the urgency of reconfiguring the educational process in Cuba to address deficiencies and seize opportunities, with the aim of developing effective and relevant intercultural communicative competence to meet current global challenges.

**Keywords:** communicative competence, interaction, pedagogical practice, foreign languages

## **Introducción**

La educación superior cubana tiene como objetivo la formación de profesionales de excelencia, alineados con los estándares internacionales. Por ello, se implementan políticas lingüísticas que permiten a los egresados de las instituciones universitarias dominar el inglés y otras lenguas extranjeras, asegurando una formación integral y actualizada en sus respectivas áreas de conocimiento.

El aprendizaje de un idioma no solo enriquece el nivel cultural de una sociedad, sino que también es esencial para la supervivencia de las sociedades que deben abrirse al mundo y permitir que el mundo se acerque a ellas. Las universidades, conscientes de esta realidad globalizada, promueven intercambios académicos, económicos, comerciales y financieros, así como acciones de colaboración que facilitan el contacto entre pueblos. Bajo estos principios de globalización e internacionalización

de la Educación Superior, el proceso didáctico de las lenguas extranjeras se perfecciona y revitaliza. Al mismo tiempo, los profesionales contemporáneos necesitan que sus resultados científicos tengan visibilidad internacional, alcanzando audiencias no hispanohablantes. Esto también ofrece oportunidades para integrar redes de investigadores y gestionar la participación en proyectos internacionales.

En consecuencia, el desarrollo de la comunicación oral y escrita es fundamental no solo para los futuros profesores de lenguas extranjeras, traductores e intérpretes, sino también para los futuros profesionales de otras especialidades que se forman en las universidades. El aprendizaje de un idioma extranjero es un requisito esencial para interactuar en cualquier lugar del mundo, especialmente, si se considera el estatus del inglés, español y francés. Se reconoce que el inglés, en la actualidad, funciona como lengua franca global, conectando a personas de diferentes orígenes lingüísticos, no solo entre hablantes nativos y aquellos que lo usan como segunda lengua, sino también entre personas con diversas lenguas maternas (House, 2003; Smokotin, Alekseyenko y Petrova, 2014; Jenkins, 2015; Nagy, 2016; Gotti, 2020; Kuteeva, 2020). Esta afirmación es igualmente aplicable a otras lenguas extranjeras con hablantes en todos los continentes, como el francés y el español.

En el caso del inglés como lengua extranjera, por tomar un ejemplo, su proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta en dos direcciones: el inglés general, que sienta las bases para cualquier especialización en la lengua extranjera y el inglés con fines específicos, que según Ahmadi y Bajelani (2012), tiene como objetivo preparar a los estudiantes para ser competentes en inglés en su campo de especialización. Sin embargo, la línea de demarcación entre uno y otro es difusa, ya que determinadas áreas semánticas dentro del inglés general pudieran asumirse como inglés con fines específicos. El planteamiento anterior alcanza validez tanto para los profesionales de lenguas extranjeras como para los de otras áreas del conocimiento, ya que el dominio del idioma constituye una vía de actualización en su ciencia. Por tanto, la dialéctica entre uno y otro conlleva a considerar dentro del perfil ocupacional del profesor de lenguas extranjeras, asumido en ocasiones como inglés general, los campos específicos de la didáctica y los estudios lingüísticos.

Asimismo, aunque los medios de comunicación y el discurso público reconocen al inglés como lengua internacional, en el ámbito de su enseñanza en países no anglófonos se sigue enseñando como una lengua extranjera basada en las variantes de Estados Unidos o Reino Unido (Holliday, 2005 citado por Ke y Cahyani, 2012).

Estos se consideran modelos del inglés, lo que lleva a que los estudiantes esperen aprender el idioma para interactuar con hablantes nativos de estos países. Por consiguiente, se ignoran otros modelos lingüísticos distintos de los patrones estadounidense y británico. El modelo del hablante nativo es limitado y ficticio, ya que refleja una percepción monolítica de la lengua y cultura de los pueblos anglófonos, sin considerar los diferentes referentes culturales dentro de una misma comunidad lingüística. La segmentación lingüística y cultural aún prevalece en el proceso de formación de profesionales de lenguas extranjeras en Cuba. Las disciplinas de esta especialidad requieren una perspectiva plurilingüe e intercultural para abordar tanto las esencias como los aspectos formales del inglés.

En el caso de los futuros profesores de lenguas extranjeras, el objetivo de su formación se centra en la capacidad de dirigir un proceso didáctico que permita a los estudiantes de diferentes niveles educativos alcanzar altos estándares de competencia comunicativa, equiparables a los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Council of Europe, 2001). Para los futuros profesionales de la traducción y la interpretación, la competencia en comunicación oral y escrita en las lenguas que aprenden es esencial para la re-expresión precisa de los textos originales. Por tanto, deben alcanzar un dominio elevado de estas dos modalidades discursivas (Escalona, Tardo, Abreus y Chávez, 2022).

La observación sistemática de las autoras a los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en sus respectivas especialidades, los resultados de exámenes aplicados durante los últimos cinco cursos en la Facultad de Lenguas Extranjeras en la carrera de perfil profesoral, así como en la certificación de los niveles de idioma inglés por el Centro de Idiomas de la Universidad de Oriente a otras carreras universitarias, conllevaron a plantear que aún existe un insuficiente desarrollo de la comunicación oral y escrita en las lenguas extranjeras que aprenden los estudiantes universitarios cubanos, lo cual limita sus posibilidades de comunicarse e interactuar en diversos escenarios sociales y contextos de actuación profesional.

Conscientes de la necesidad de revelar el origen de estas insuficiencias, las investigadoras se propusieron como objetivo realizar una sistematización teórica e histórico-tendencial de la comunicación oral y escrita, a partir de analizar los resultados de investigaciones desarrolladas en el ámbito de la didáctica de las LE. Ello no solo permitió relacionar las limitaciones que presenta el proceso de

enseñanza-aprendizaje de LE en la actualidad, sino revisar, comprender y cuestionar la realidad que se investiga para propiciar su posterior transformación.

## **Métodos**

La investigación adopta una metodología interpretativa que sustenta una serie de conclusiones a partir de la revisión de las fuentes bibliográficas que han indagado en la comunicación oral y escrita y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ambas modalidades. De esta forma, se pueden determinar las insuficiencias y profundizar sobre el proceso de formación de capacidades comunicativas orales y escritas en lenguas extranjeras en el ámbito universitario cubano.

Cabe mencionar que la consulta de la literatura especializada tiene un rol esencial en el avance de la ciencia, debido al carácter acumulativo de la misma (Codina, 2020). Para la revisión teórica se recurrió principalmente a las bases de datos Scopus, Web of Science, Scielo y Redalyc, lo que permitió el análisis de publicaciones en las lenguas española e inglesa y la selección de una muestra significativa que abarcó principalmente artículos de revistas y libros indexados en las bases de datos mencionadas. La búsqueda se realizó con el uso del buscador de Google y del software de gestión bibliográfica Mendeley. Esto permitió examinar el objeto de estudio con vistas a obtener una valoración crítica de los resultados. El criterio de selección de la muestra se basó en el principio de accesibilidad de la información, pues solo se tuvieron en cuenta aquellas investigaciones publicadas en acceso abierto.

Se pretende, de esta forma, visibilizar estas deficiencias para una mayor sensibilización hacia el problema del aprendizaje de las lenguas extranjeras en la formación de profesionales en la Educación Superior, lo cual persigue un cambio de mentalidad por parte de la comunidad de profesores de lenguas extranjeras. Igualmente, se aspira a que este estudio sea la génesis para otros posteriores, los cuales tengan como principal impacto una reformulación de las políticas lingüísticas del país, en pos de un perfeccionamiento del proceso formativo de los estudiantes universitarios cubanos. Por consiguiente, se caracteriza la comunicación oral y escrita en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras desde el punto de vista epistemológico e histórico, sustentado en la crítica científica.

## **Desarrollo**

### **La comunicación y la competencia comunicativa**

La comunicación es una categoría multidimensional y de carácter multidisciplinar, cuyo análisis requiere interacciones de diversas ciencias, dado que cualquier aproximación disciplinar difícilmente podría abarcar su esencia compleja. Sin embargo, las aproximaciones a esta categoría, connotan la atomización de este campo. Un mapeo científico a esta categoría desde nuestro interés la ubica en el período de 2000 a 2009.

Montero, Cobo, Gutiérrez, Segado y Liu (2020) afirman que la comunicación en la tercera etapa se centró en tópicos como identidad e interacción lingüística, persuasión narrativa, análisis del discurso, multilingüismo, entre otros temas. Por ende, se dilucida que la comunicación oral y escrita en LE ha sido sometida a un análisis sistemático que, a pesar de la divergencia científica, ha ido conformando una plataforma teórica que sustenta la praxis en el aula de LE. Sin embargo, se advierte que aún son escasos los estudios sobre cómo las estrategias discursivas mediáticas impactan la comunicación interpersonal en la lengua que se enseña, y como los contenidos sobre los cuales se desarrolla la interacción y comunicación orales configuran la identidad y el pensamiento crítico de los estudiantes del Sur global si se entiende que son los países desarrollados, los que crean los materiales didácticos para su posterior uso en aulas aprendientes de LE.

De manera general, puede afirmarse que el desarrollo de las habilidades orales y escritas se sustenta en el enfoque comunicativo, cuyo propósito es el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1972), constructo teórico que sustenta metodológicamente las bases, objetivos y criterios didácticos de este enfoque, siendo los modelos de Canale y Swain (1980), de Bachman (1990) y el MCER (2001) los más influyentes.

El primer modelo articula variados campos de las ciencias como la lingüística, la sociolingüística, la antropología lingüística y la didáctica de lenguas extranjeras, por tan solo citar algunas, para hacer de la función social de la lengua un objetivo de la enseñanza de idiomas. Para su comprensión, los autores señalan varias sub-competencias que integran a la comunicativa, sin las cuales el proceso de comunicación se vería afectado. Estas se relacionan en: la competencia gramatical, la competencia sociolingüística (incluye la competencia sociocultural y competencia discursiva, es decir, el dominio de diferentes tipos de discursos) y la competencia estratégica (el conjunto de estrategias verbales y no verbales que permiten compensar las interrupciones en la comunicación).

La competencia comunicativa se toma como objetivo fundamental del enfoque comunicativo y se entiende como sus propósitos principales el desarrollo de las siguientes sub-competencias:

1. competencia lingüística (habilidad para emplear los medios o recursos lingüísticos);
2. competencia sociolingüística (habilidad para adecuar los medios lingüísticos a las características de la situación y el contexto);
3. competencia discursiva (habilidad para relacionar coherentemente las partes del discurso como un todo);
4. competencia estratégica (habilidad para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación).

Sin embargo, se percibe que en este modelo didáctico la competencia se iguala a la habilidad, si bien la literatura científica certifica que la competencia es una configuración de mayor rango que articula un sistema de saberes declarativos, procedimentales, axiológicos como valores y valoraciones que no están incluidos en la habilidad. Por otro lado, los modelos anteriormente mencionados consideran las competencias como compartimentos cerrados y estáticos, sin considerar la necesaria conexión entre ellos dado que primó un sesgo cognitivista cuya visión del aprendiz es el de un hablante que de forma aislada adquiere varias competencias “colocadas” en su mente gracias al proceso de enseñanza. Por consiguiente, la construcción de los textos orales está basada en la monología porque el alumno está interactuando con él mismo (Johnson, 2004). En este sentido, los contextos socioculturales, se describen mediante características estables y uniformes, por lo cual se supone que los participantes en la conversación deben interpretarlo de la misma manera. Por tanto, no se toma en cuenta en toda su magnitud la complejidad de los contextos locales, signados por la imprevisibilidad, el dinamismo y la incertidumbre.

El modelo de Van Ek (1984) por su parte, considera la competencia sociocultural por lo cual sustenta la didáctica en la relación lengua-cultura. Este autor sienta las bases para una posterior aproximación a la interculturalidad, dimensión necesaria para establecer una comunicación verdaderamente constructiva que enriquezca a los interlocutores sobre la base del respeto, la equidad y la igualdad. Sin embargo, se precisa de estudios que profundicen en esta dimensión, tanto para los contextos de instrucción escolarizada de los estudiantes que se forman como profesores de LE y

traductores-intérpretes, como para los usuarios que estudian un idioma en contextos de inmersión, un ámbito matizado por su complejidad.

En tal sentido, se requiere indagar con mayor profundidad cómo incide la primera lengua en el desarrollo de la interlingua y cómo los aprendizajes de los elementos de esas competencias en la lengua materna influyen o entorpecen el desarrollo de la comunicación oral y escrita en LE. Asimismo, la enseñanza de lo sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras ha de tener en cuenta los aspectos socioculturales del otro. De ahí, que la comunicación oral y escrita precise de una reinterpretación intercultural, que indague en las relaciones entre la diversidad cultural de los aprendices, la formación y las diferentes variables de un contexto de inmersión y de no inmersión.

El contenido de la comunicación se concreta en el mensaje que puede definir la forma mediante la cual el emisor trasmite a su interlocutor ideas y pensamientos. En la elaboración del mensaje se deben tener presentes varios factores tales como: los diferentes propósitos que se pretenda comunicar, las características del oyente, la posición de este en relación con el emisor, el grado de conocimiento sobre el tema, etc. Todos estos factores van a condicionar la forma en cómo se estructura y se exprese la información que se desea transmitir.

No obstante, se prepondera el contenido si los recursos de la lengua han sido utilizados de manera eficiente, pero no siempre ocurre así con respecto al valor emotivo intrínseco que posee el contenido de la comunicación, para que este sea eminentemente desarrollador y formativo. Se precisa, entonces, de un proceso de enseñanza-aprendizaje de LE sustentado en el cultivo de los sentimientos a partir de la dialéctica de los aspectos cognitivos y afectivos para que la comunicación sea simétrica, se complemente y se complete con el otro, como un acto de co-construcción y co-responsabilidad.

Esta idea sienta las bases para una revisión del proceso didáctico de la comunicación oral y escrita, pues aún persiste un predominio del componente cognitivo, mientras que el afectivo en ocasiones se invisibiliza desde la práctica pedagógica. Descuidar la relación cognición-afección en la enseñanza de la comunicación en las lenguas extranjeras es desenraizarla de su profunda esencia sociocultural y antropológica, lo que conlleva a asumirla como un simple acto de nuestra práctica profesional.

## **El proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral y escrita en lenguas extranjeras.**

La comunicación oral en lenguas extranjeras se asume como un proceso complejo, de carácter material y espiritual, social e interpersonal, que posibilita el intercambio de información, la interacción y la influencia mutua en el comportamiento humano, a partir de la capacidad simbólica del hombre. De ahí, la necesidad de integrar diferentes formas de la actividad verbal, en tanto unas contribuyan al desarrollo de las otras.

La comprensión, producción, interacción y mediación oral y escrita interactúan en forma de sistema y logran una sinergia que incrementa las posibilidades comunicativas del estudiante. No obstante, en un acto tan natural y cotidiano como es la conversación, la escucha se preocupa por la comprensión intensiva del material auditivo, pero por lo general no aporta al aprendiz determinadas estrategias para que aprenda a conversar en la lengua extranjera, si se entiende que en la conversación tanto el habla como la escucha se interrelacionan de tal manera, que la una depende de la otra. Ello enfatiza en la necesidad de lograr mayores niveles de integración de ambas habilidades o procesos para enseñar a conversar a los estudiantes como el acto social que es la conversación.

La función transaccional del lenguaje es aquella en la que el propósito fundamental es transmitir o intercambiar información por lo que el uso del lenguaje es “orientado hacia el mensaje”, por ende, una comunicación precisa y coherente del mensaje es importante, así como la confirmación de que el mensaje ha sido comprendido. Por otro lado, la función interaccional es aquella en la que el propósito es establecer y mantener las relaciones sociales. El énfasis está en la creación de interacciones armónicas entre los participantes. El objetivo de estas funciones es lograr una interacción social cómoda, no amenazadora y transmitir bienestar. El uso del lenguaje es orientado hacia el receptor o escucha. Aunque en este proceso de interacción también se transmite información, el propósito fundamental no es presentar la información de forma precisa y ordenada.

Si bien se asume la validez de estos supuestos en el análisis de la comunicación oral, no se coincide con el carácter absoluto con que en ocasiones el proceso de enseñanza enfoca los mismos en el aula de LE. Esto se refleja en docentes que aún les falta una comprensión cabal de la instantaneidad e inmediatez de la conversación y que penalizan a los estudiantes si esta no progresa o se sale del

tema; puede que simplemente no haya transferencia de información sino solo un intercambio que busca apoyar o coincidir con el otro interlocutor. A pesar de la relativa independencia de cada una de las funciones, debe considerarse que estas conforman una unidad dialéctica en la comunicación y que en determinadas situaciones comunicativas una se supedita a la otra. Por consiguiente, se precisa de enfoques teóricos y metodológicos de la comunicación oral que legitimen la conversación como elemento esencial de la producción oral para apostar por la interacción, la negociación de significados y la espontaneidad del hablante, cuyo discurso se construye de forma cooperada con los demás interlocutores.

Se discrepa con el modelo comunicativo unidireccional que sustenta el proceso de comunicación en LE. Esta idea está presente en la postura de La Forge (1983 citado por Richards y Rodgers, 2003, p. 94) sobre la comunicación, quien señala que más que la simple transmisión de un mensaje desde el emisor al receptor supone no solamente la transferencia unidireccional de información a otra persona, sino la propia relación entre los hablantes. Al respecto, se considera que es insuficiente el reconocimiento de la comunicación oral como un proceso dinámico, donde los roles de los interlocutores se complementan dialécticamente.

La Forge sí enfatiza en la relación entre los hablantes, aspecto fundamental que, por lo general, es poco abordado desde la praxis de lenguas extranjeras. Desde la perspectiva de las autoras de este artículo, los interactuantes en la comunicación deben lograr una sinergia que propicie la corresponsabilidad y la construcción colaborativa y asertiva de los mensajes. En consecuencia, la relación entre los hablantes es vital en la alternancia de turnos que tiene lugar en la conversación, ya que de esta depende la asunción de esquemas conversacionales de dependencia o espontaneidad. De igual forma, la relación entre los hablantes puede ser de conflictividad, en la cual se impone el capital simbólico de uno de ellos porque asume una actitud no incluyente hacia la alteridad.

Por consiguiente, los profesores de lenguas extranjeras deben ser sensibles a la negociación de las secuencias de significado provocadas por los alumnos en su discurso, de lo contrario se pone en juego la intersubjetividad, es decir, el mantenimiento de la coherencia general de la conversación y la comprensión mutua, y se pierden intercambios potencialmente significativos (Cancino, 2019). Asimismo, se hace necesario estudiar desde los marcos de la comunicación oral la estructura interactiva de estudiantes no nativos, ya que son pocas las investigaciones en el

ámbito de la didáctica que ayudan a comprender las particularidades de la interacción entre no nativos y nativos que conversan en la lengua extranjera.

Es importante tener en cuenta la incidencia de los factores emocionales en la producción oral como la ansiedad, el placer, el aburrimiento o el estrés, pues estos operan junto la cognición y por tanto puede afectar la eficacia del proceso cognitivo (MacIntyre y Gregersen, 2012; Boudreau, MacIntyre y Dewaele, 2018; Li y Wei, 2022). Emociones y actitudes positivas facilitan el aprendizaje mientras que los especialmente negativos como un entorno agresivo, tienen el efecto contrario (Elizondo, Rodríguez y Rodríguez, 2018 citado por Acosta, 2021). Por otra parte, un estudio llevado a cabo por Getie (2020) evidenció que los factores como la motivación de los alumnos, el reconocimiento de la importancia inglés y el interés en aprender asignaturas escolares en este idioma mejoran las actitudes de los estudiantes, sin embargo la falta de un entorno propicio para el aprendizaje, la escasez de estímulo por parte de los profesores, el miedo a cometer errores, la frustración y la falta de oportunidades para practicar el tienen un impacto negativo. De acuerdo con las investigaciones en este campo, los estudiantes declaran:

disfrutar especialmente las tareas de producción y coproducción oral pese al gran esfuerzo y reto que suponen. Se mencionan con más frecuencia situaciones en las que tuvieron que desenvolverse en un contexto real, actuar, dar discursos, improvisar o exponer delante de toda la clase. Informan del disfrute que conllevan los retos progresivos y opinan que serían parte de las circunstancias que se tendrían que dar para que disfrutasen la clase de LE (Acosta, 2021, p.55).

Sobre este último aspecto es válido destacar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE se enfatiza la comunicación verbal y se minimiza el lenguaje no verbal. En tal sentido, se coincide con Gheorghita (2012) que la comunicación no verbal es inevitable, pues transmite información e influencia los comportamientos y las reacciones de los seres humanos. La estructura de la comunicación no verbal viene dada por una serie de códigos y signos que, una vez combinados, transmiten toda la información de hablante a oyente, por diferentes canales de comunicación. La literatura científica recoge numerosas clasificaciones sobre la comunicación no verbal y la mayoría de estas se reúnen en torno a varios analizadores que intervienen en la transmisión de la información, como el analizador visual, el olfativo, el cinestésico entre otros.

En tal sentido, el proceso de enseñanza-aprendizaje de LE pudiera enriquecerse por los matices que imprimen la kinésica (paralingüística), la proxémica, la tactésica y el paralenguaje, los que inciden de manera decisiva en la comunicación oral, en tanto su análisis debe tener en cuenta un conjunto de factores como: la motivación, el contexto sociocultural y el contexto histórico entre otros. Al profundizar sobre este aspecto, se considera el papel de la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral y escrita de las LE, ya que algunos de estos componentes paralingüísticos y contextuales varían de una cultura a otra y es pertinente que el estudiante los conozca para evitar los choques culturales mientras se comunica con otros hablantes (Abu-Arqoub y Alserhan, 2019).

Tanto en la comunicación oral como la escrita son válidas las consideraciones de la escuela histórico-cultural con respecto al significado, pues se considera revelador del pensamiento verbal y del nexo indestructible entre pensamiento y el lenguaje (Antón, 2010). Se puede comprender que todo aprendizaje surge de un entorno social y que el lenguaje capacita a los humanos en el desarrollo de funciones mentales superiores, tales como la memoria intencional y la atención voluntaria, la planificación, el aprendizaje y el pensamiento racional.

Este sistema de ideas sustenta al enfoque comunicativo, ya que considera que la comunicación es la función principal de la lengua y otorga significación al aprendizaje en relación con los intercambios comunicativos. De igual forma, cuando el enfoque histórico-cultural considera al lenguaje como determinante en el desarrollo del pensamiento, da tratamiento a las relaciones vistas desde su integración didáctica, asumiendo que la función comunicativa del lenguaje hace posible la expresión del pensamiento a través de las palabras, pues estas tienen un contenido semántico adquirido mediante la experiencia histórico-social del ser humano (Lantolf & Pavlenko, 1995; Lantolf, 2006; Poehner y Lantolf, 2021; Li, Liu y Wang, 2023). En tal sentido, la perspectiva socio-histórico-cultural reconoce las raíces sociales del lenguaje reivindicando el estudio de las relaciones sociales.

En la contemporaneidad, el enfoque por tareas facilita que el estudiante desarrolle una tarea comunicativa, generando una tensión cognitiva que estimula su actividad verbal. Los estudiantes aprenden a comunicarse en el proceso mismo de la comunicación en el idioma extranjero, por lo que la clase debe centrarse en ellos. El uso de técnicas participativas y actividades motivadoras, como juegos de roles, juegos lingüísticos, canciones, rimas y poemas, fomenta el protagonismo del

alumnado. Sin embargo, el contexto y las situaciones comunicativas suelen ser ideales y no consideran las diversas variables que complejizan la realidad comunicativa. Es crucial tener en cuenta la individualidad de los estudiantes, considerando sus particularidades, gustos, preferencias, nivel de desarrollo intelectual y estilo de aprendizaje, así como la forma en que el docente se comunica con ellos.

El profesor de idiomas debe, desde el punto de vista psicológico y lingüístico, poseer un estilo de comunicación flexible y afectivo, que permita a los estudiantes interactuar en el idioma extranjero bajo una atmósfera de respeto, cordialidad y cooperación. Se subraya que es necesario tener presente las habilidades sociales de los estudiantes en la lengua materna para el desarrollo de su comunicación oral y escrita en LE, elemento poco atendido en el aprendizaje y desarrollo de estas habilidades.

La comunicación escrita en LE, por su parte, se ha dimensionado a partir de la Didáctica del Texto, concepción lingüística que tiene al texto como su objeto de estudio. A partir de este hallazgo, el texto adquiere y enriquece su esencia a partir de una concepción semiótica que lo considera, al decir de Van Dijk y Kintsch (1985) un proceso que en su discurrir sintáctico va produciendo sentido. El MCER sostiene su carácter comunicativo cuando sentencia que “no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto” (Council of Europe, 2001, p. 95).

El texto escrito es complejo y procesual, siendo tanto proceso como producto final. El enfoque de producto, que prevalece en la enseñanza de la comunicación escrita, no siempre permite visualizar didácticamente los procesos cognitivos, afectivos, estratégicos y organizacionales implicados en la escritura. Basado en la lingüística saussureana, este enfoque ve el texto como una realización del sistema de la lengua, reflejando las destrezas lingüísticas del escritor. En la enseñanza de lenguas extranjeras, se usa muestras de lenguas estandarizadas que los estudiantes internalizan mediante repetición y reforzamiento. Este modelo lingüístico no considera el carácter comunicativo del texto ni su contexto, evaluando la escritura principalmente en términos de la correcta utilización de elementos de competencia lingüística.

Por otro lado, el enfoque procesual tiene en cuenta la interactividad de quien lo escribe y lo lee. Su carácter está en revelar las fases inherentes a la escritura y su proceder didáctico para que el estudiante se apropie de ellas. Estas fases denotan la

interfaz sociocognitiva y el dominio de la competencia comunicativa guiadas por el propósito comunicativo, donde se revela la concepción del mundo y la subjetividad del estudiante-escritor.

Hidalgo y Lázaro (2020) citan que son muchos los beneficios de la comunicación escrita dado el tiempo extra para atender al significado y a la forma, que no está disponible en la comunicación oral espontánea, el acceso que tienen los escritores al proceso de producción, una disminución de la ansiedad, por tanto, mayor comodidad y disposición de los estudiantes para emprender la tarea escrita. No obstante, se exige regularmente mayor nivel de precisión ya que los errores tienden a ser menos tolerados.

El enfoque procesal de la escritura también presenta problemas, ya que exagera las acciones y estrategias cognitivas del estudiante y minimiza la esencia socializadora del enfoque comunicativo, en el cual el escritor o el profesor son los únicos destinatarios del texto. En las etapas iniciales, la escritura se desarrolla en situaciones comunicativas específicas y a partir de modelos que enfatizan la estructura del idioma extranjero. Esto reduce su carácter pragmático, ya que el texto escrito debe producirse en una situación concreta, mediado por el contexto extralingüístico, la situación comunicativa entre los interlocutores y el propósito del escritor. Además, este enfoque no concientiza al estudiante sobre la importancia de la función interaccional en la comunicación escrita.

Un punto álgido a considerar es el tratamiento de errores, tanto en la comunicación oral como en la escrita, el cual se debe asumir desde una perspectiva racional. Los errores son parte del proceso natural de aprendizaje de la lengua y ofrece pistas para saber cómo evoluciona la interlingua del estudiante. Esto no implica que los errores gramaticales, lexicales y de pronunciación deben obviarse, sino una óptica diferente al tratamiento de los errores, ya que en la corrección de los mismos deben considerarse las particularidades psicológicas de los estudiantes. Esta actividad debe involucrar tanto el sistema de la lengua como el uso adecuado de las funciones comunicativas y debe ocurrir en un ambiente de respeto y ayuda mutua. Desde una perspectiva inclusiva ante el error, los docentes deben tener una actitud positiva en tanto cualquier mal manejo pedagógico del error podría tener consecuencias desfavorables para el aprendiz.

En parte, las insuficiencias declaradas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral y escrita se debe a como se han ambas

modalidades discursivas concebido e implementado los enfoques y métodos utilizados para enseñar la lengua. En un principio, se asumían la palabra y la oración como las unidades esenciales del sistema de la lengua, de su aprendizaje y su uso. El fin de la enseñanza era la comprensión y bajo un enfoque estructural se aseguró que el estudiante interiorizara el uso de los elementos constitutivos de la oración para luego llegar a producirlas bajo la imitación de modelos y patrones. Se trataba entonces del dominio de las reglas subyacentes para que el estudiante llegase a producir oraciones sobre la base de unidades más elementales. Así, las preguntas y respuestas constituyeron la base para la comunicación oral y escrita sin considerar la autenticidad, la interactividad y la negociación de significados que son necesarios en la comunicación. En tal sentido, el aprendizaje de la comunicación oral y escrita obedeció al modelo bancario y conductista, que no permite el desarrollo de la creatividad y la independencia del estudiante. Ello sobredimensiona el aprendizaje de aquellos elementos estructurales, a través de actividades mecánicas y pre-comunicativas que no siempre reconocen el valor de la interacción y la mediación.

El profesorado aún debe trabajar para lograr la estructuración de nodos que, ante la recurrencia de *inputs*, se asocian y se activan, lo que condiciona que la actuación lingüística sea inmediata y efectiva. Pero la comunicación no solo tiene una base cognitiva sino también social, ya que en el proceso de automatización de la lengua es fundamental la práctica con el otro, como esta última influencia al primero y como colabora en la construcción del mensaje.

En consecuencia, la automatización representa un elemento importante para que se produzca la comunicación, la cual debe ser significativa para los estudiantes, en tanto se relaciona con la esfera motivacional del aprendizaje y con los conocimientos y habilidades previos que tiene este para continuar su aprendizaje y lograr un uso significativo y real del idioma. Lo significativo tiene que ver con lo contextual y lo situacional del aprendizaje, pues ambos aspectos validan el uso efectivo que el estudiante haga de la lengua extranjera.

Desde el punto de vista metodológico desde los años 60 en el mundo se utiliza la metodología trifásica presentación, práctica y producción, que, aunque tiene sus aciertos subordina la forma al contenido. Este el ciclo de aprendizaje conocido, aunque ha sido válido, desatiende en ocasiones la diversidad cognitiva-emocional de los interlocutores, ya que no necesariamente todos deben pasar de manera simultánea por las diferentes fases.

Los procedimientos y acciones didácticas de este modelo de secuenciación didáctica enfatizan más en el análisis metacognitivo y la práctica controlada de los contenidos objetos de estudio, que en la sistematización de conocimientos, habilidades y estrategias interactivas y mediadoras mediante las cuales el discente, en estrecha colaboración con otros usuarios o alumnos, opere y regule sus producciones orales y escritas de forma espontánea y creativa. Ello refleja la necesidad de propuestas más definidas e integradoras.

### **La formación en lenguas extranjeras de los profesionales universitarios**

Las ideas anteriores conducen a reflexionar sobre vacíos en la formación de los profesores de lenguas extranjeras en relación con los marcos teóricos que sustentan la lengua y su uso. Por otro lado, no siempre se tiene en cuenta la lengua materna en los procesos de aprendizaje, estableciéndose una jerarquía de la lengua extranjera con respecto a la lengua vernácula del estudiante.

A pesar de estos avances, todavía existen desafíos para garantizar que los programas de enseñanza de lenguas extranjeras fomenten adecuadamente las habilidades de comunicación oral y escrita en docentes e investigadores universitarios. Estos desafíos pueden incluir la disponibilidad de recursos y materiales adecuados, la capacitación adecuada para los profesores de idiomas, y la integración efectiva de las habilidades lingüísticas en el currículo académico. Sin embargo, en general, hay un reconocimiento creciente de la importancia de estas habilidades en el entorno académico y se están realizando esfuerzos para abordar estas necesidades de manera más efectiva.

No obstante, el enfoque didáctico actual no constituye la mejor opción para el desarrollo de la competencia comunicativa de estos profesionales sino una situación comunicativa problematizada que ponga en juego todos los recursos lingüísticos, verbales y no verbales, personales, culturales y sociales con que cuenta el estudiante para resolver el vacío comunicativo que precisa llenar y solucionar la situación comunicativa problematizada. Por otro lado, el enfoque comunicativo en su vertiente más clásica reproduce en ocasiones la misma tipología de tareas que el enfoque estructuralista, lo que resta significación al intercambio espontáneo del aula sin tipología prefijada.

La interactividad en la comunicación es promovida comúnmente por actividades orales en las clases que ponderan el trabajo por parejas para la realización de diálogos y ejercicios individuales de monólogos sostenidos sobre un tema

específico, con la finalidad de practicar funciones comunicativas y vocabulario relacionado a estas, pero sin establecer una interacción negociada entre los estudiantes que les permita actuar como mediadores y promotores del proceso de construcción de significados que se produce durante la conversación.

Por consiguiente, al no potenciarse la co-construcción del discurso se diluye una verdadera interactividad y negociación de significados que ponga al mismo nivel a los interlocutores que comparten su mundo vivencial y de significaciones. La conversación oral y escrita se atiende didácticamente en el caso de la primera a partir del trabajo con las funciones comunicativas y diálogos preconcebidos que reducen el ámbito de la comunicación y su dinamismo.

El MCER enfatiza en la dimensión accional-social de la lengua y ofrece como habilidades la recepción, producción, interacción y mediación lo que pone en cuestionamiento las habilidades lingüísticas trabajadas hasta el momento. Específicamente, la interacción se entiende como habilidad de uso mediante la cual el usuario de la lengua o alumno despliega estrategias de comprensión y expresión, pero también cognitivas y de colaboración, que suponen controlar acciones tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto (Council of Europe, 2001).

Las constantes migraciones, la búsqueda de la democratización de las sociedades y su repercusión en la escuela han incidido en el surgimiento de nuevas propuestas didácticas como el aprendizaje activo, el aula invertida y el aprendizaje intercultural para potenciar la independencia del estudiante y revalorizar su cultura en los intercambios y negociaciones que se producen entre interlocutores de diferentes culturas. De este modo, se incorporan procedimientos para potenciar la interacción a través del aprendizaje cooperativo y a partir de enfoques para el desarrollo de una didáctica intercultural. Se enfatiza en el tratamiento a elementos como el contexto, la intencionalidad, la negociación del significado, la cortesía y otros aspectos necesarios para operar y adaptarse a escenarios multiculturales y multilingües y facilitar la movilidad de los estudiantes entre distintos sistemas educativos. A raíz de estas nuevas miradas a la didáctica de LE, en los últimos años han ido ganado terreno las investigaciones que mediante la observación, recogida y análisis de datos muestran las insuficiencias presentadas por los estudiantes en su desempeño

comunicativo en el aula de lenguas extranjeras, que limitan la interacción y la mediación intercultural con otros hablantes.

No obstante, las ideas anteriores conducen a reflexionar sobre vacíos en la formación de los profesionales universitarios en relación con los marcos teóricos que sustentan la lengua y su uso. Por otro lado, no siempre se tiene en cuenta la lengua materna en los procesos de aprendizaje, estableciéndose una jerarquía de la lengua extranjera con respecto a la lengua vernácula del estudiante. Lo cierto es que la didáctica de la comunicación oral y escrita precisa de nuevas construcciones teóricas y praxiológicas que reivindiquen la naturaleza social de la comunicación, su carácter espontáneo y auténtico, donde se promueva la interactividad de los interlocutores y ambos participen en la negociación de significados y sentidos.

### **Conclusiones**

La sistematización teórica de la comunicación oral y escrita subraya la necesidad de transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, enfocándose en el desarrollo de habilidades que fomenten la creatividad, el desarrollo y la interacción de los estudiantes. Esto es esencial para superar las deficiencias en el aprendizaje de idiomas en la Universidad de Oriente y otros centros educativos. Elevar la calidad de la enseñanza y establecer políticas lingüísticas actualizadas es imperativo, ya que el enfoque comunicativo ha quedado obsoleto, evidenciando una disparidad entre la teoría y la realidad del aula. En resumen, aunque la comunicación sigue siendo enfatizada en formas monologadas, la literatura y la praxis pedagógica indican la necesidad de desarrollar teorías y prácticas que faciliten la comunicación oral y escrita en el aula como un acto de co-construcción social.

### **Referencias bibliográficas**

- Abu-Arqoub, I. A. & Alserhan, F. A. (2019). Non-verbal barriers to effective intercultural communication. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(5), 307-316.
- Acosta Manzano, I. (2021). Percepciones del alumnado adulto sobre emociones positivas y ambivalentes en el aprendizaje de una lengua extranjera. *Porta Linguarum*, 36, 43-64. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i36.15630>
- Ahmadi, A., & Bajelani, M. R. (2012). Barriers to English for Specific Purposes Learning among Iranian University Students. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 47, 792-796. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.736>

- Antón, M. (2010). Aportaciones de la teoría sociocultural al estudio de la adquisición del español como segunda lengua. *Revista Española de Linguística Aplicada*, 23, 9-30. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3897521.pdf>
- Bachman, L. F. (1991). Fundamental Considerations in Language Testing. *The Modern Language Journal*, 75(4), 499. <https://doi.org/10.2307/329499>
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J. (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies In Second Language Learning And Teaching*, 8(1), 149-170. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.7>
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/i.1.1>
- Cancino Avila, M. o. (2019). Exploring teachers' and learners' overlapped turns in the language classroom: Implications for classroom interactional competence. *Studies In Second Language Learning And Teaching*, 9(4), 581-606. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.4.2>
- Creese, A., y Martin, P. 2008. Introduction to Volume 9: Ecology of language. En A. Creese, P. Martin & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed.). Springer, 13-18.
- Council of Europe. (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escalona Falcón, C.A., Tardo Fernández, Y., Abreus González, A. & Chávez Caballero, M. A. (2022). Modelo lingüo-didáctico de la traducción desde el tratamiento a la ambigüedad léxico-semántica producida por falsas análogas. *Signo y Pensamiento*, 41. <https://doi.org/10.11144/javeriana.syp41.mldt>
- Gheorghita, N. (2012). The Role of the Nonverbal Communication in Interpersonal Relations. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 47, 552-556. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.694>
- Gotti, M. (2020). Recent developments concerning the use of English for teaching and research purposes. *Language Learning In Higher Education*, 10(2), 287-300. <https://doi.org/10.1515/cercles-2020-2020>

- Getie, A. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2020.1738184>
- Hidalgo, M. Á. & Lázaro-Ibarrola, A. (2020). Task repetition and collaborative writing by EFL children: Beyond CAF measures. *Studies In Second Language Learning And Teaching*, 10(3), 501-522. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.3.5>
- House, J. (2003). English as a lingua franca: A threat to multilingualism? *Journal Of Sociolinguistics*, 7(4), 556-578. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2003.00242.x>
- Jenkins, J. (2015). Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. *Englises in practice*, 2(3), 49-85. <https://doi.org/10.1515/eip-2015-0003>
- Johnson, M. (2004). *A Philosophy of Second Language Acquisition*. Yale University Press.
- Ke, I., & Cahyani, H. (2014). Learning to become users of English as a Lingua Franca (ELF): How ELF online communication affects Taiwanese learners' beliefs of English. *System*, 46, 28-38. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.07.008>
- Kuteeva, M. (2020). Revisiting the 'E' in EMI: students' perceptions of standard English, lingua franca and translingual practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 287–300. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1637395>
- Lantolf, J. P. & Pavlenko, A. (1995). Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. *Annual Review Of Applied Linguistics*, 15, 108-124. <https://doi.org/10.1017/s0267190500002646>
- Lantolf, J. P. (2006). Sociocultural Theory and L2: State of the Art. *Studies In Second Language Acquisition*, 28(01). <https://doi.org/10.1017/s0272263106060037>
- Li, C., Liu, B., y Wang, X. (2023). A scoping review of research on languaging in second language education. *Heliyon*, 9(5), e16300. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16300>
- Li, C., & Wei, L. (2022). Anxiety, enjoyment, and boredom in language learning amongst junior secondary students in rural China: How do they contribute to

- L2 achievement? *Studies In Second Language Acquisition*, 45(1), 93-108.  
<https://doi.org/10.1017/s0272263122000031>
- MacIntyre, P. D. & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2, 193–213.
- Montero-Díaz, J., Cobo, M. J., Gutiérrez-Salcedo, M., Segado-Boj, F. & Liu, X. (2018). A science mapping analysis of 'Communication' WoS subject category (1980-2013). *Comunicar*, 26(55), 81-91. <https://doi.org/10.3916/c55-2018-08>
- Nagy, T. (2016). English as a lingua franca and its implications for teaching English as a foreign language. *Acta Universitatis Sapientiae: Philologica*, 8(2), 155-166. <https://doi.org/10.1515/ausp-2016-0024>
- Poehner, M. E. & Lantolf, J. P. (2021). The ZPD, Second Language Learning, and the Transposition ~ Transformation Dialectic. *Kul'turno-istoričeskaâ Psihologiâ*, 17(3), 31-41. <https://doi.org/10.17759/chp.2021170306>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and Methods in Language Teaching. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
- Smokotin, V. M., Alekseyenko, A. S., y Petrova, Г. (2014). The Phenomenon of Linguistic Globalization: English as the Global Lingua Franca (EGLF). *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 154, 509-513.  
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.10.177>
- Van Dijk, T. A., y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*.  
<https://discourses.org/wp-content/uploads/2022/06/Teun-A-van-Dijk-Walter-Kintsch-1983-Strategies-Of-Discourse-Comprehension.pdf>
- Van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1984). *Across the Threshold: Readings from the Modern Languages Projects of the Council of Europe*.  
<http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA00792037>