¿ENSEÑAR O NO ENSEÑAR ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS ORALES EN CLASE DE ELE?

Ingrid Viñas Quiroga
María Candelaria Villagra
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
ingrid@ffyh.unc.edu.ar
candelaria.villagra@mi.unc.edu.ar

Resumen: El tema de este estudio son las estrategias comunicativas orales en estudiantes universitarios extranjeros de nivel intermedio que cursan español en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Nos propusimos determinar si una intervención en enseñanza de estrategias de comunicación oral con énfasis en la metacognición mejora la calidad de la producción final. Es un estudio experimental con un muestreo de conveniencia. Participaron 24 estudiantes (hombres y mujeres de entre 19 y 30 años), de lengua primera inglés, divididos en grupo experimental y control. Hallamos que en el grupo experimental hubo un aumento en el desempeño oral, en una escala en que las mejoras más notables se dieron en léxico, luego en adecuación gramatical, seguidos por progresos en interacción, fluidez y en menor medida en pronunciación. Confirmamos que el fomento sistemático y sostenido de la metacognición conlleva progresos comunicativos orales.

Palabras clave: ELE- enseñanza - estrategias comunicativas orales

Abstract: We focus in the oral communication strategies (OCS) used by

foreign intermediate - level students enrolled in a Spanish course at the University of Córdoba (Argentina). The aim was to investigate if an instruction in OCS with emphasis on metacognition enhanced the speaker's communicative competence. It consisted on an empirical study with a convenience sampling. The research was carried on 24 English speaking students (19 - 30 years old, male and female) divided into the experimental group and the control group. After the intervention program, we found that in the experimental group there was an increase in oral performance, on a scale in which the most notable improvements occurred in lexicon, followed by grammatical adequacy, progress in interaction, fluency and, to a lesser extent, in pronunciation. We confirm that the systematic and sustained promotion of metacognition in oral classroom activities entails communicative progress.

Keywords: SFL - teaching – oral communication strategies

La evidencia obtenida en los cursos de enseñanza formal del español a estudiantes universitarios de intercambio muestra que la destreza oral resulta ser a menudo la más dificultosa de desarrollar y la menos asible para estudiar. Se trata de una habilidad imprescindible para el estudiante en contexto de inmersión. A partir de esta situación, como docentes nos preguntamos si es posible aumentar la competencia conversacional a través de la promoción de la propia conciencia de los hablantes-estudiantes tanto respecto de su conocimiento declarativo como procedimental. Es decir, si una propuesta de enseñanza sistemática de la destreza oral con énfasis en la metacognición conduce a un mejor rendimiento.

La literatura sobre estrategias de comunicación orales (ECO) es abundante, sobre todo en lo referente al inglés como lengua extranjera (LE). Inicialmente, los estudios tuvieron un carácter teórico y se enfocaron en definir el concepto de estrategias de comunicación y luego se buscó identificarlas y clasificarlas. Seguidamente el campo se abrió a investigaciones empíricas que relacionaron los aportes teóricos con diferentes factores que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera tales como las características de la lengua materna, el contexto de aprendizaje, los hábitos de estudio, la instrucción explícita de estrategias, entre otros. En esta diversidad de estudios se destacan el que se enfocó en los tipos de estrategias empleadas con mayor frecuencia por estudiantes asiáticos de nivel básico (González Ruiz, 2009), otros que estudiaron la relación de las estrategias de comunicación con factores como contextos de aprendizaje de la

lengua meta o hábitos de estudio (Rubio, 2007; Machado, 2008). Otros más recientes, como Ospina García (2021), indagaron el empleo de las ECO en estudiantes franceses a través de informes retrospectivos. Ospina explica que las ECO permiten a los alumnos superar las lagunas léxicas, negociar el significado, resolver problemas de comunicación y relanzar o mejorar el discurso que los aprendientes y sus interlocutores producen conjuntamente. Alega que los informes restrospectivos son un instrumento óptimo para investigar estos mecanismos. Al mismo tiempo, otros investigadores se volcaron a indagar aspectos tales como la manera de potenciar el uso de la comunicación verbal en el aula de lengua extranjera y las estrategias comunicativas orales que facilitan o dificultan el desarrollo de esta habilidad (Castro Garcés y López Olivera, 2014). Se suman investigaciones sobre las herramientas óptimas, en términos de estrategias, para una interacción dialógica entre estudiante y profesor (Casado Martín, 2013). Nacey y Graedler (2013) indagaron la relación entre las estrategias y las costumbres culturales de los alumnos y sus contextos. Ibáñez Moreno, De Wilde y Grymonprez (2010), realizaron un estudio cuantitativo de las ECO de estudiantes de español en Flandes con el propósito de relacionarlas con factores sociopragmáticos. Descubrieron que la tradición multilingüe hace que estos aprendices se expresen con fluidez y usen estrategias comunicativas variadas para poder comunicarse, mientras que su timidez social hace que tiendan a no reaccionar cuando no entienden algo, por inseguridad y por temor a demostrar un nivel bajo de aprendizaje. La conexión entre las emociones de estudiantes ecuatorianos y la producción oral en inglés fue el objeto de investigación de Coutinho, Veiga y Vélez, (2020). Enfatizaron que los docentes deben tenerlas en cuenta para lograr un mejor despeño de sus aprendices. El impacto de la enseñanza de estrategias de comunicación en clase fue abordado por Rodríguez Cervantes y Roux Rodriguez (2012). Estas investigadoras examinaron las ECO empleadas por dos docentes de inglés LE con sus estudiantes de nivel básico; y los factores que influyen en las estrategias de comunicación que utilizan las docentes. En la bibliografía también se hallan investigaciones que relacionaron el nivel de dominio de la lengua meta con el tipo de estrategias empleadas por los estudiantes. Zhu et al. (2019), basándose en el análisis de transcripciones, determinaron que los estudiantes con mayor dominio de la lengua meta usaron estrategias como la de pedido de aclaración al interlocutor con más frecuencia que aquellos de nivel intermedio, lo que indica, según estos autores, que las estrategias de negociación son una señal de aprendientes con dominio oral más avanzado. Nigro (2021) indagó la influencia del nivel de

dominio sobre el comportamiento estratégico en la comunicación oral de los hablantes de ELE durante las pruebas orales del examen internacional CELU (Certificado de Español Lengua y Uso). Trabajó con estudiantes extranjeros de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Descubrió que el nivel de proficiencia en español afecta la frecuencia, la cantidad y el tipo de ECO seleccionadas creando una encerrona, puesto que, ante la escasez de recursos lingüísticos, los hablantes de nivel más bajo recurren a mayor cantidad de ECO pero estas son menos eficaces; en tanto que los de nivel intermedio y avanzado, con mayor dominio lingüístico, emplean menor cantidad de estrategias pero con resultados más efectivos (mecanismos directamente relacionados con la L2, más holísticos y de mayor demanda cognitiva, orientados hacia la fluidez y la negociación de significado). Por otra parte, el estudio de Uztosun y Erten (2014) sobre ECO en estudiantes turcos llegó a la conclusión de que los sujetos recurren a estrategias específicas tales como uso de rellenos, autocorrecciones y autorrepeticiones. El nivel de dominio de la lengua no fue un factor que tuvo impacto significativo en la elección de las estrategias, pero hallaron diferencias significativas en tres tipos de estrategias: reducción del mensaje, evitación del tema y mímica.

En las últimas décadas, han surgido varias investigaciones empíricas que vincularon los aportes teóricos con la enseñanza de las ECO. No obstante, no existe un acuerdo en cuanto a los beneficios que la enseñanza de las ECO brinda al estudiante de lengua extranjera.

Algunos investigadores sostienen que, por tratarse de procesos cognitivos inconscientes e imposibles de ser diferenciados de manera empírica, las ECO no pueden ser enseñadas. Ridgay (2010) afirma que, si las estrategias son usadas inconsciente y automáticamente, un entretamiento en estategias explícitas tiene poco o ningún sentido. Incluso estudios sobre casos de entrenamiento en estrategias de comprensión auditiva (Robb and Susser, 1989) indicaron que el grupo que fue explícitamente entrenado en estrategias lectoras tuvo un desempeño peor que aquel que no fue intervenido. En la misma línea, Rees Miller (2015) argumenta que entre otros factores que complican la implementación del entrenamiento de estudiantes en ECO están las diferencias culturales, de edad, diferentes antecedentes de los estudiantes, creencias de docentes y estudiantes sobre el aprendizaje de lenguas y estilos cognitivos diversos. En esta línea ubicamos a Plonky, (2011) quien señala que la efectividad del entrenamiento en ECO es inocua en niveles bajos de dominio de la lengua extranjera. Alega que son fenómenos que dependen de una variedad de factores contex-

tuales. También se argumenta que el rol de las ECO en la comunicación es incierto y por lo tanto no contribuyen a mejorar la competencia lingüística (Ellis y Barkhuizen, 2005).

Por contraposición, varios estudios en entrenamiento en uso de ECO en LE, subrayan cómo la elevación de la consciencia puede facilitar la habilidad comunicativa verbal. Un trabajo destacado es el de Nakatami (2005). Trabajó con estudiantes japoneses de inglés L2. Ofreció suficientes evidencias sobre la utilidad de entrenar a los estudiantes en el uso de estrategias. Se rescata la importancia de su exploración porque usó múltiples procedimientos de recolección de datos. Benali (2013), por su parte, se enfocó no solo en la competencia oral, sino también escrita de estudiantes españoles de inglés L2. El objetivo de enseñar estrategias fue mejorar la fluidez y la confianza de los estudiantes. Navarro Martí (2012) muestra de forma práctica cómo entrenar estratégicamente a los alumnos de los niveles A1 y A2 en interacción oral. Otros investigadores probaron cómo el uso de estrategias de comunicación les ofrecía a las aprendientes oportunidades para colaborar en la solución de problemas y en practicar su competencia en la lengua meta. Ibañez Bosch (2013), por ejemplo, afirma que, si al estudiante se le presentan y enseñan ECO, las consecuencias son la activación del proceso de aprendizaje, la eficacia en la interacción oral y una mayor autonomía en la lengua extranjera. Entre las investigaciones que siguen esta última línea, se destacan aquellas más actuales que estudian cuáles son los problemas a los que se enfrentan los estudiantes de lenguas extranjeras y cómo a través de la enseñanza de ECO podrían solucionarse (Al-Tamimi, 2020; Shen y Chiu, 2019).

En síntesis, de la revisión de la bibliografía se concluye que el campo de estudios de tipo experimental sobre ECO en estudiantes universitarios de español de variedad rioplatense, de nivel intermedio, que participan de un programa de inmersión no ha sido abordado. Surge, por tanto, la necesidad de indagarlo.

Este artículo guarda la siguiente estructura. Después de esta introducción con el repaso de la literatura sobre el tema, exponemos la metodología empleada. Seguidamente, analizamos los resultados. En primer lugar, presentamos los resultados del cuestionario en grupo control y experimental y luego, los de la prueba de proficiencia oral en ambos grupos. Finalmente, discutimos los resultados, exponemos una explicación, así como las limitaciones e implicancias de nuestros hallazgos y realizamos sugerencias. En la conclusión, destacamos la contribución de este estudio a la didáctica de las lenguas extranjeras.

METODOLOGÍA

El presente trabajo trata de dar respuesta a los siguientes interrogantes de investigación:

i. ¿Hay diferencias entre el grupo de control y el experimental en las estrategias que declaran usar?

ii. ¿Un programa de enseñanza estrategias de comunicación oral con énfasis en la reflexión metacognitiva tiene efectos positivos en el desempeño final de los estudiantes?

Participantes: 24 estudiantes extranjeros (hombres y mujeres de entre 19 y 30 años) de nacionalidad estadounidenses, hablantes de inglés L1, divididos en grupo experimental (10 participantes) y grupo de control (14 participantes) con nivel intermedio de dominio de español. Se usó un muestreo de conveniencia dada la accesibilidad y proximidad de las investigadoras con los participantes.

Procedimientos: La recolección de datos se llevó a cabo en las instalaciones de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Para descartar la posibilidad de que, en caso de que hubiera una mejora en el desempeño oral, esta no se debiera a la intervención, se trabajó con un grupo de control. Los estudiantes estaban matriculados en el curso *Español por Niveles 3,* perteneciente al Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA). En él se trabajan las destrezas de comprensión auditiva/lectora y de producción oral/escrita. Se dicta de modo regular durante los semestres de otoño y primavera, y con modalidad intensiva en los meses de febrero y julio. El grupo experimental participó del curso intensivo (80 horas de duración) dictado el mes de julio del 2019. Se cotejó con un grupo de control también de modalidad intensiva, febrero 2020. Se desestimó realizar la intervención educativa en un tercer grupo de cursado regular debido a que había más estudiantes brasileños hablantes de portugués L1 y el español era su L3, todos tenían conocimiento de inglés como L2**.** En cambio, en el grupo que tomamos como control, todos los estudiantes eran hablantes de inglés L1 y el español era su L2.

Cabe aclarar que el *Syllabus* (programa del curso vigente) fue el mismo tanto en el grupo experimental como en el de control, así como también las actividades, los ejercicios, el material didáctico y las evaluaciones. Solo que, en el grupo experimental, a la planificación normal del curso (40 sesiones de 120 minutos) se le insertó una propuesta de instrucción sistemática de las ECO,

en la que las actividades de práctica eran antecedidas o seguidas por otras de reflexión metacognitiva. Esto es, en las instancias destinadas al trabajo de la competencia oral, la docente debía hacer reflexionar a los participantes, por medio de preguntas, sobre los mecanismos mentales que serían utilizados y su relación con el proceso de aprendizaje lingüístico. El propósito fue fomentar, de forma guiada, sostenida y permanente, el desarrollo metacognitivo. Resultaba una suerte de entrenamiento. La planificación del curso contemplaba actividades de tipo monológico (descripción de una imagen o narración de un suceso) y dialógico, que involucran como mínimo a dos interlocutores activos. Este último tipo de actividades eran las predominantes.

En el siguiente cuadro se presenta lo realizado en una de las clases. La actividad oral pautada por el manual para esa clase consistía en el desarrollo de un diálogo entre dos estudiantes. Un estudiante representaría el papel de un agente de viajes y otro, el de un cliente. La docente realizó estas preguntas antes y luego del diálogo que entablarían los dos estudiantes. Son las mismas que repetía cada vez que se trabajaba la habilidad oral:

Preguntas previas a la actividad oral programada:

1. ¿Qué sentido creés que tiene, para tu proceso de aprendizaje, realizar estas actividades?
2. ¿Empezás sólo cuando has comprendido tu rol y lo que debés hacer?
3. ¿Planeás un orden tentativo en tu discurso?

Preguntas posteriores a la actividad oral programada:

4. ¿Considerás que se logró el objetivo de la conversación?

a. Totalmente b. En parte c. No se logró

6. ¿En qué aspecto estimás que te desempeñaste mejor? ¿y tu interlocutor?
7. ¿Qué aspecto te resultó más difícil?

Instrumentos: a) Pre test**:** en esta instancia se aplicó como instrumento una prueba oral. Fueron entrevistas individuales de 7’ minutos (grabadas y posteriormente transcriptas para facilitar su análisis) tomadas al inicio del cursado por una evaluadora acreditada bajo los parámetros del examen internacional de proficiencia *CELU* (Certificado de Español Lengua y Uso)[29]. Con el

29 Es un certificado de dominio del español como lengua extranjera que pueden obtener todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y que quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos de trabajo y de estudio. El CELU es el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina. Hay sedes para su administración en 34 universidades argentinas, en Brasil, en Europa y en Asia.

objetivo de determinar el nivel de habilidad conversacional de los candidatos se apeló a la grilla analítica del CELU que evalúa cinco habilidades: interacción, fluidez, pronunciación, adecuación gramatical y léxico. Se asignó un puntaje de 1 a 5 a cada una de estas habilidades, siendo 1 el mínimo y 5 el máximo. b) Post test**:** al finalizar el período de intervención, se aplicó nuevamente la prueba de proficiencia oral y un segundo instrumento. Este es un cuestionario —adaptado de Navarro Martí (2012)— que indaga acerca del conocimiento declarativo de los estudiantes sobre su propia producción oral, a saber: a qué mecanismos recurren al planificar su acto de habla y para reparar/compensar las fallas producidas mientras participan del acto comunicativo. Empleamos un cuestionario como instrumento de recogida de datos porque presenta la ventaja de la aplicación simultánea a diferentes informantes. Trabajamos con preguntas cuyas respuestas podían ser sí/no, por diferentes motivos. Por un lado, son más fáciles de contestar y, por el otro, agilizan el análisis de los resultados, así como el tratamiento estadístico. Cabe agregar que incluimos al inicio del cuestionario una breve nota introductoria dirigida a los informantes en la que les explicamos el objetivo del estudio y les agradecimos su participación. Se entregó el cuestionario en la lengua nativa de los participantes para facilitar la interpretación de las preguntas.

Los resultados obtenidos a partir de los instrumentos utilizados en ambos grupos se registraron en tablas, una referente al propio conocimiento declarativo de las estrategias comunicativas expresadas por los estudiantes y otras relativas a su desempeño oral.

Tenemos así que, en lo atinente al test oral, en cada ítem se analiza, tanto del grupo experimental como el de control, al inicio y al final del curso:

- la sumatoria del puntaje obtenido en esa competencia por todos los estudiantes.
- el promedio del puntaje obtenido por todos los estudiantes.
- la mejora de la nota final expresada en porcentajes sobre el puntaje de la nota inicial.
- la mejora global, entendida esta como la sumatoria porcentual de todas las competencias dividido el número de competencias.

En el caso del grupo experimental el puntaje máximo posible en cada ítem es 50 puntos (10 alumnos con un puntaje máximo de 5 puntos por ítem).

En el caso del grupo de control el puntaje máximo posible en cada ítem

es 70 puntos (14 alumnos con un puntaje máximo de 5 puntos por ítem).

RESULTADOS

Desglosamos los resultados siguiendo nuestras preguntas de investigación.

i. ¿Hay diferencias entre el grupo de control y el experimental en las estrategias que declaran usar?

El siguiente gráfico presenta las principales estrategias por grupo:



Tabla 1. Estrategias por grupo

Hallazgos

I. ECO que presentan diferencias entre ambos grupos son:

a) A favor grupo de control

1. Tienden más a acuñar nuevos términos basados en su lengua materna.

2. Manifiestan con frecuencia reiniciar su enunciado en el caso de cometer errores o no estar seguro de él.

3. Utilizan lenguaje no verbal para acompañar o suplir su mensaje en mayor medida que el otro grupo.

b) A favor del grupo experimental

1. Los participantes socializan las dificultades, es decir, comunican en gran medida a sus pares o al profesor las dificultades que encuentran en el desempeño de la oralidad.

2. Solicitan a su interlocutor la disminución de la velocidad en caso de que lo requirieran para comprenderlo mejor.

3. Se valen de ejemplos y explicaciones para trasmitir el mensaje.

4. Utilizan más muletillas o expresiones de relleno.

II. ECO que no presentan diferencias entre ambos grupos

1. Ambos grupos manifiestan usar estrategias comunicativas orales.

2. Deciden preparar la conversación mentalmente previa a la interacción.

3. Los dos grupos recurren a sinónimos, explicaciones o paráfrasis en caso de no contar con el término deseado.

4. Suelen solicitar la repetición del mensaje del interlocutor.

5. Ambos grupos expresan tener en cuenta su objetivo durante la conversación y tener conciencia de su progreso.

6. Ambos grupos manifiestan monitorear su proceso de producción oral.

i. Un programa de enseñanza estrategias de comunicación oral con énfasis en la reflexión metacognitiva tiene efectos positivos en el desempeño final de los estudiantes?

Presentamos el análisis y los resultados de las pruebas orales administradas al comienzo y al final de ambos cursos:

Grupo control n 14

1. Interacción:
Inicio 68/70 (97%). Final 70/70 (100%). Aumento sobre la nota inicial: 2.9%

2. Fluidez:
Inicio: 58/70 (82%). Final 63/70 (90%). Aumento sobre la nota inicial: 8.6%

3. Pronunciación:

Inicio 51/70 (69.9%). Final 53/70 (75.7%). Aumento sobre la nota inicial: 3.9%

4. Gramática:
Inicio 53/70 (75%). Final 59/70 (84.3%) Aumento sobre la nota inicial: 11.3%

5. Léxico:
Inicio: 56/70 (80%). Final 57/70 (81.4). Aumento sobre la nota inicial: 1.25%

Mejora global 5.59%

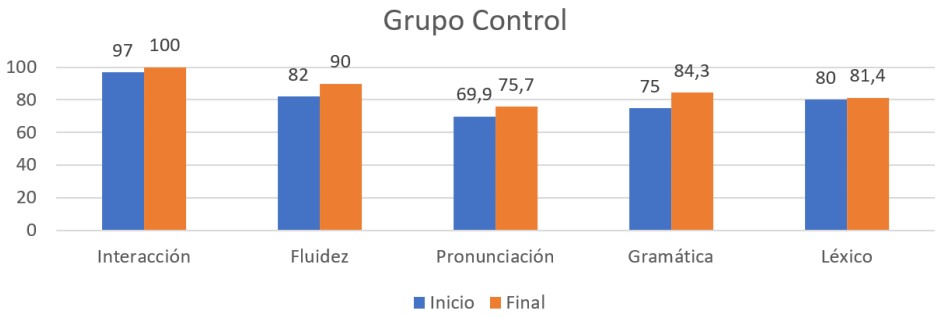


Tabla 2. Resultados prueba oral del grupo de control al inicio y fin de la cursada

Grupo experimental n 10

4. Pronunciación:
Puntaje incial: 36/50 (72%). Puntaje final: 39/50 (78%). Aumento sobre la nota inicial: 8.3 %

5. Interacción:
Puntaje inicial: 42/50 (84%). Puntaje final 50/50 (100%). Aumento sobre la nota inicial: 19%

3. Fluidez:
Puntaje inicial: 41/50 (82%). Puntaje final: 46/50 (94%). Aumento sobre la nota inicial: 12.19%

2. Gramática:
Puntaje inicial 35/50 (70%). Final 43/50 (85%). Aumento sobre la nota inicial: 22.86%

1.Léxico:
Puntaje inicial 36/50 (72%). Final 45/50 (90%). Aumento sobre la nota inicial: 25%

Mejora global 17.47%

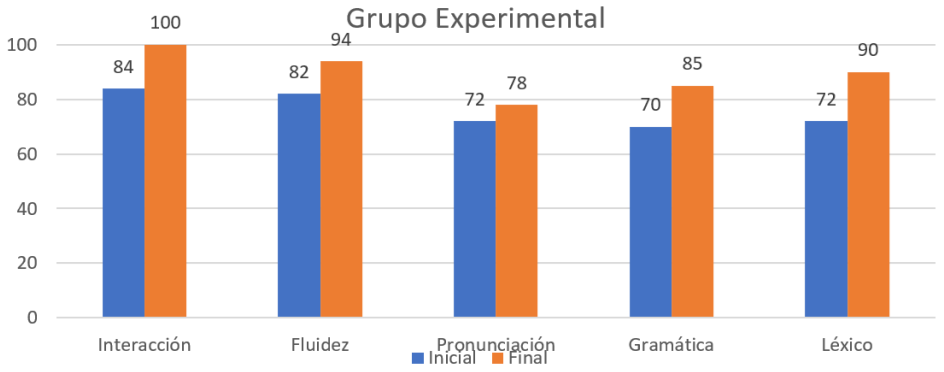


Tabla 3. Resultados prueba oral del grupo experimental al inicio y fin de la cursada

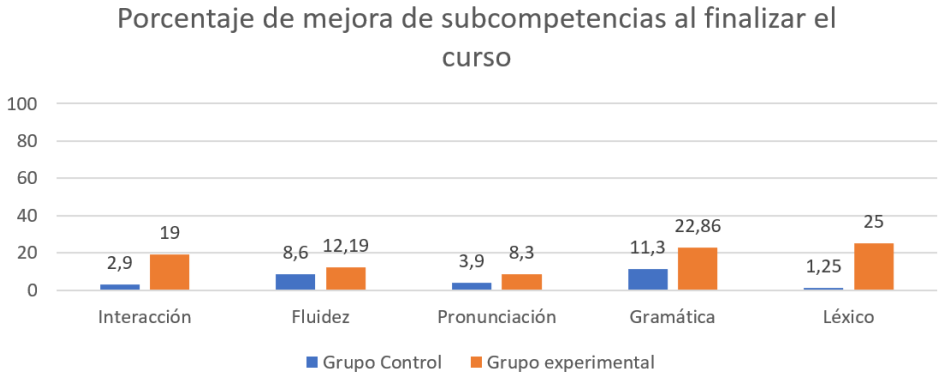


Tabla 4. Porcentaje de mejora por subcompetencias en cada grupo al finalizar la cursada

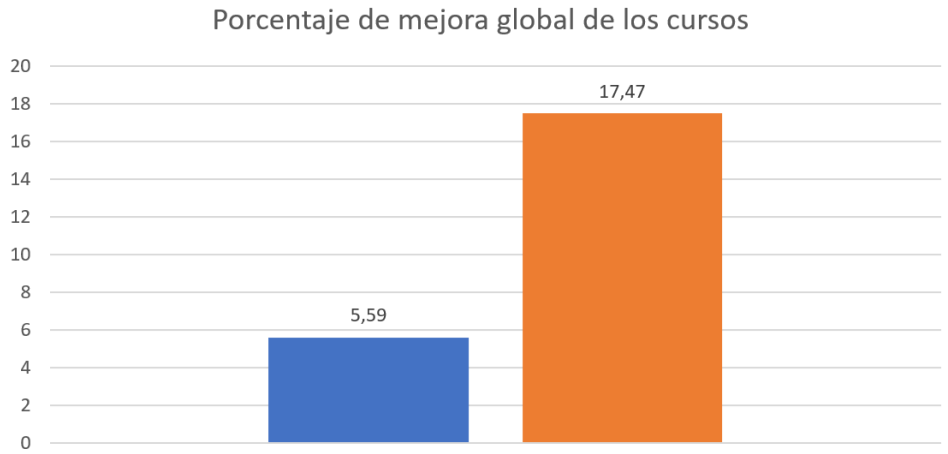


Tabla 5. Porcentaje de mejora en proficiencia comunicativa oral en cada grupo al finalizar la cursada.

Grupo de control

Se constató que hubo una mejora en el nivel de dominio oral en las competencias investigadas. La mejora más notable se da en lo relativo a la adecuación gramatical (11,3 %). También hay progreso en la fluidez (8,6 %). Luego se observa un progreso en la pronunciación (3,9 %) y en la interacción (2,9 %). No hay mejoras muy notables en el empleo del léxico (1,25%), lo que difiere del grupo experimental.

Grupo experimental

Se constató que todos los estudiantes han mejorado su desempeño, con predominancia de puntuaciones más altas en léxico (25%) y adecuación gramatical (22,86%), seguidas por progresos en interacción (19%) y fluidez (12,19). Menos notable es la mejora en pronunciación (8,3).

El promedio general del grupo de control es de 5,59 y el del experimental es de17,47; lo que indica una mejora en promedio del 11,88 % a favor del segundo grupo.

DISCUSIÓN

Partimos del interrogante sobre si hay diferencias en el tipo de estrategias entre el grupo de control y el experimental. Del análisis de los cuestionarios concluimos que es mayor la cantidad de estrategias en común entre los grupos que las específicas de cada uno: monitoreo de su proceso de producción oral, preparación mental previa de la conversación, establecimiento de objetivos, consciencia de su progreso, empleo de sinónimos, explicaciones y paráfrasis, solicitud de repetición cuando no comprenden el mensaje. Si lo declarado por los estudiantes fuera lo mismo que lo que efectivamente hacen, este resultado se explica porque todos los estudiantes poseen, antes de ingresar, nivel intermedio de español y reafirmaría investigaciones previas que comparten el supuesto de la influencia de la variable nivel de proficiencia sobre la selección de ECO durante la producción oral en L2 por parte de hablantes no nativos (Nigro, 2021; Zhu et al. 2019), y se contradiría con lo hallado por Uztosun y Erten (2014) quienes defienden que el nivel de dominio de la lengua no es un factor que tiene impacto significativo en la elección de las estrategias. No obstante, cabe acotar que el grupo de control manifiesta emplear mayormente dos tipos de estrategias: apelan a lenguaje no verbal para suplir o acompañar su mensaje y además inventan términos basados en su lengua nativa, estrategias que se asocian con niveles menos avanzados de dominio oral. Esto podría deberse a la ausencia de entrenamiento en ECO; pero debemos ser cautos al generalizar dado que hablamos de solo dos ECO y de los que ellos informan. Por su parte, lo más destacado del grupo experimental es que afirman que socializan sus dificultades, es decir, las comparten con sus pares y/o docentes, las reconocen, hablan de ellas. Pensamos que esto apoyaría una de las conclusiones de Benali (2013) de que la instrucción en estrategias de comunicación oral mejora la confianza en el uso de la lengua extranjera. De todos modos, resta comparar si lo declarado en el cuestionario coincide con las estrategias efectivamente usadas en la prueba oral e indagar asimismo si hay diferencias entre el grupo que recibió la intervención y el de control en cuanto al tipo de ECO empleadas, cuestiones que, al momento de escribir estas líneas, están siendo respondidas por otras integrantes de este proyecto (Véase Actis y Figueroa, 2022 y Borneo, 2022 en este volumen).

En cuanto a nuestro segundo interrogante, este es, si un programa de enseñanza estrategias de comunicación oral con énfasis en la reflexión metacognitiva tiene efectos positivos en el desempeño final de los estudiantes, podemos aseverar, por el análisis de las pruebas orales, que la competencia comunicativa

de los estudiantes de los dos grupos ha aumentado; aunque hubo una diferencia del 11,88% en el desempeño comunicativo a favor del grupo experimental. Las mejoras más notables se dieron en léxico, luego en adecuación gramatical, seguidos por progresos en interacción, fluidez y en menor medida en pronunciación. El menor impacto en la pronunciación lo atribuimos a que *Español por Niveles 3* es un curso de destrezas integradas en el que se trabajan también la lectura, la escritura y la comprensión auditiva, por lo tanto, la docente debe distribuir el tiempo de sus clases a trabajar todas ellas y no se trata explícitamente la pronunciación. La mejora en ambos grupos en la adecuación gramatical se explica porque es un contenido que tiene una presencia destacada en la planificación y en los materiales didácticos empleados. Pero dado que en el grupo experimental el progreso en esa habilidad fue mayor, concluimos que el fomento de la metacognición oral tuvo un efecto positivo.

Estos resultados apoyan investigaciones previas sobre cómo la elevación de la consciencia puede facilitar la habilidad comunicativa verbal (Nakatami, 2005; Ibañéz Bosh, 2013; Al-Tamimi, 2020; Shen y Chiu, 2019).

En cuanto a las limitaciones de esta investigación, encontramos las siguientes. Por empezar, los cuestionarios e informes verbales tienen dificultades. Por caso, si el participante ha respondido positivamente, no sabemos si emplea efectivamente esta estrategia o es una reflexión posterior que no responde a su conducta real; si infiere lo que ha realizado o supone que es la respuesta esperada. Del mismo modo, la interpretación de las respuestas negativas también podría deberse a la no presencia de esa estrategia, a que la haya empleado de modo automático, a que no comprenda la pregunta, a que encuentre dificultades para expresar de forma verbal la respuesta o a que se haya olvidado la estrategia a la que recurrió. Por ello resta determinar qué relación existe entre el uso efectivo que los estudiantes hacen de las ECO con el conocimiento declarativo acerca de estas que ellos manifiestan utilizar.

Otra limitación, es el tamaño de la muestra. La investigación debería repetirse con más participantes para obtener resultados más generalizables.

Por otro lado, coincidimos con Ospina García (2016) en que, si bien por medio de grabaciones de audio y transcripciones se pueden obtener datos observables de la actividad lingüística y estos datos obtenidos son un material valioso para la investigación, no bastan para el acceso a los mecanismos cognitivos y metacognitivos o a las creencias y sentimientos de los estudiantes. Los mecanismos involucrados en el habla son invisibles, por eso los métodos de

recolección de datos como los cuestionarios y la observación tienen sus limitaciones y se deben complementar con otros instrumentos como podría ser un informe retrospectivo.

Otras preguntas como ¿cuáles son las estrategias comunicativas orales utilizadas por aprendientes de ELE en un contexto de evaluación?, ¿con qué frecuencia de uso las emplean?,¿estos resultados son aplicables sólo a la enseñanza de estrategias orales en español o a lenguas extranjeras en general? quedan pendientes para futuras indagaciones.

Otro aspecto importante que hemos dejado de lado en esta investigación es el de la comprensión auditiva, cómo un hablante es capaz de percibir, procesar e interpretar enunciados. Como la producción oral, dicho proceso también supone el empleo de estrategias**.** Esto debería ser tenido en cuenta en nuestras próximas indagaciones. Si bien no enfocamos nuestra atención en la escucha, dicha capacidad permeó las conductas de nuestros participantes y ha dejado rastros en el material analizado al que sería muy productivo volver desde una teoría de la comprensión auditiva en una lengua extranjera.

Finalmente, consideramos que son necesarios estudios longitudinales para determinar el impacto en las ECO luego de intervenciones didácticas para ver si el entrenamiento tiene un efecto a largo plazo o se pierde con el tiempo.

CONCLUSIONES

Nuestro objetivo es enfocarnos en modelos de aprendizajes orientados hacia la adquisición de mecanismos de autorregulación. Como ya se señaló al exponer la literatura científica en la introducción, no hay consenso sobre si la enseñanza de las ECO conlleva mejoras en el desempeño interaccional de los hablantes. Para investigarlo, diseñamos un proyecto de desarrollo sistemático y sostenido de estrategias comunicativas orales, con énfasis en la metacognición, y buscamos indagar su impacto en el desarrollo conversacional de estudiantes universitarios de español. Se pudo verificar un efecto positivo. Los estudiantes lograron hablar con más fluidez, mejoraron su comportamiento interaccional, su vocabulario aumentó y principalmente demostraron un gran progreso en su conocimiento gramatical. Suponemos que han trasladado estos logros a situaciones comunicativas reales.

Pese a los límites que reconocemos en este estudio, entendemos que apor-

ta a una mejor comprensión del desarrollo de la competencia comunicativa en LE y su didáctica y da sustento a ciertas prácticas áulicas. A la vez contribuye al conocimiento de los procesos cognitivos, lingüísticos y extralingüísticos implicados en la producción oral en español tanto lengua extranjera como primera.

BIBLIOGRAFÍA

Benali, Hanane. *Enseñanza de las estrategias de comunicación oral y escrita para mejorar la fluidez y la confianza de los estudiantes españoles de inglés.* Resumen de tesis doctoral supervisado por María Jesús Sánchez Manzano, 2013.

Casado Martín, Miriam. *Desarrollo de estrategias de comunicación oral en el aula de inglés*. Tesis de grado. Universidad de Valladolid, 2013.

Castro Garcés, Angela Yiceli y Silvio Fabián López Olivera. "Communication Strategies Used by Pre-Service English Teachers of Different Proficiency Levels", *HOW, 21(1)*, (2014): 10-25.

Coutinho dos Santos, J., Veiga de Souza, V., & Vélez-Ruiz, M. (2020). "Evaluación de las emociones que impiden que estudiantes ecuatorianos hablen inglés en clase: Caso Provincia de Los Ríos". *Maskana*, *11*(1), 5–14.

Ibáñez Moreno, Ana, July de Wilde, y Pol Grymonprez. "Las estrategias de comunicación oral en español de los estudiantes neerlandófonos en Bélgica: un estudio de caso", *IANUA Revista Philologica Romanica,*10, (2010):123-141.

Machado, Roselia del Risco. *Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua.* Tesis doctoral. Universidad de Granada. 2008.

Martínez-Delgado, María. *Uso de estrategias de comunicación oral de los candidatos de ELE de nivel inicial (A1) en situación de evaluación.* Tesina final de Master no publicada. Universidad Antonio Nebrija. 2014.

Nacey, Susan y Anne - Line Graedler. "Communication strategies used by Norwegian students of English", *Corpora and Language in Use,* 1, (2013): 345-356

Nakatani, Yasuo. "The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use", *The Modern Language Journal,* 89 (1). (2005):76-91.

Nakatani, Yasuo. "Developing an oral communication strategy inventory", *The Modern Language Journal, 90* (2), (2010): 151-168.

Navarro Martí, Tomás. "¿Cómo llevar a cabo un entrenamiento estratégico específico de la interacción oral para los niveles A1 y A2?", Instituto Cervantes: Madrid. Memoria de master. 2012.

Ospina García, Santiago. "Estrategias de comunicación oral en clase de ele: análisis empírico mediante comentarios retrospectivos". *Conference: Internalización y enseñanza del español como lengua extranjera: plurilingüismo y comunicación intercultural.* 2021. At: Universidad de Oporto.

Plonsky, Luke."The Effectiveness of Second Language Strategy Instruction: A Meta-analysis". *Language Learning* 61:4 (2011): 993-1038

Rees-Miller, Janie. "A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications", *TESOL Quarterly*, 27 (4). (2015): 679-689.

Rigway, Tony. "Listening strategies. I beg your pardon?", *ELT Journal*, 54 (2) (2010): 179-185.

Rodríguez Cervantes, Carmen A. y Ruth Roux Rodríguez. "The Use of Communication Strategies in the Beginner EFL Classroom", *Gist Education and Learning Research Journal,* 6, (2012): 111-128.

Rubio, Fernando. "El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanzados de español", *CIRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac), 29*, (2007): 44-62.

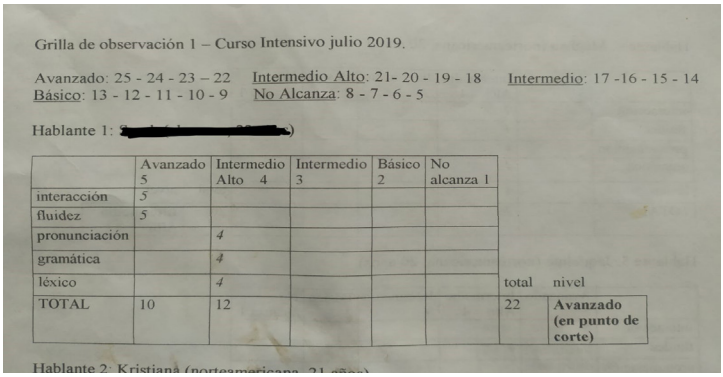
Viñas Quiroga, Ingrid y Villagra M. Candelaria. "Impacto de una propuesta de fomento de estrategias comunicativas en progreso conversacional". *Enseñanza y evaluación en ELSE: aportes para una política orientada a la integración regional, Comps*. Silvina Barroso y Fabio Dandrea, Río Cuarto: UniRio Editora. 2019, 147-161.

Uztosun, M. S., & Erten, İ. H. (2014). The impact of English proficiency on the use of communication strategies: An interaction-based study in Turkish EFL context. Journal of Language and Linguistic Studies, 10(2), 169–182.

APÉNDICE

i. Grilla de evaluación de proficiencia oral CELU (Certificado de Espa-

ñol Lengua y Uso) empleada por la docente que administró los tests



Grilla de observación 1 – Curso Intensivo julio 2019.

Avanzado: 25 - 24 - 23 – 22 Intermedio Alto: 21- 20 - 19 - 18 Intermedio: 17 -16 - 15 - 14
Básico: 13 - 12 - 11 - 10 - 9 No Alcanza: 8 - 7 - 6 - 5

Hablante 1: [redacted]

	Avanzado 5	Intermedio Alto 4	Intermedio 3	Básico 2	No alcanza 1		
interacción	5						
fluidez	5						
pronunciación		4					
gramática		4					
léxico		4				total	nivel
TOTAL	10	12				22	**Avanzado (en punto de corte)**

Hablante 2: Kristiana (norteamericana, 21 años)

ii. Cuestionario sobre conocimiento declarativo[30]

Estimados/as estudiantes: Por medio de este cuestionario pretendemos conocer algunos aspectos relativos a su experiencia en el aprendizaje de lenguas extranjeras —especialmente el español— que nos serán muy útiles para ajustar las propuestas didácticas según las características del estudiantado. Las respuestas son ANÓNIMAS y no los/as comprometen a nada en concreto. Además, serán tratadas con discreción y serán usadas para fines específicamente científicos. Por ello, los/as invitamos a que respondan a todas las cuestiones con absoluta sinceridad y sin ningún tipo de recelo. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Les agradecemos sinceramente su participación.

Pregunta
1. Do you try to calm though deep breathing?
2. Though any other technique?
3. Do you imagine yourself reaching your goal, such as getting what you want to buy?
4. Do you encourage yourself?
5. Do you think the goal why are you talking to that person?
6. Do you anticipate the most important words you may probably need?
7. If you don't know how to say a word, do you think of different alternatives such as synonyms, explanations, non-verbal language, etc.?

30 Adaptado de Navarro Martí (2012)

8. Do you make comparisons between the situation you are in and a similar one in your native language, i. e. when buying a bus ticket do you think how you do it in your language?
9. Do you mentally prepare the conversation?
10. Do you practice before de conversation?
11. Do you concentrate on what you are doing?
12. Do you carry on talking despite your errors?
13. Do you dare to talk even if you are not sure you'll be making mistakes?
14. Do you use meaningless expressions in order to gain time to think?
15. Do you accept it is normal to make mistakes?
16. When you don't know how to carry on, do you restart your sentence?
17. When you don't understand, do you ask for repetition?
18. When you are not sure about what someone has said, do you ask for explanations?
19. Do you ask for examples?
20. Do you ask the person you are speaking to slow down?
21. When you don't understand, do you tell the other person?
22. Do you check that the other person is getting the message?
23. Do you ask the other person if he/she is understanding you?
24. Do you give examples if you are not being understood?
25. Do you ask for help from the other person to get your message across?
26. Do you repeat in your own words what the other person just said to make sure you understand?
27. Do you show that you understand what the other is saying?
28. Dou you use non-verbal language to show that you understand?
29. Do you try to get the meaning across with some words even if you didn't understand everything?
30. Do you try to relate what you say with what others say?
31. Do you pay attention to the rhythm and intonation to help you understand?
32. Do you simplify your language to make yourself understandable?
33. Do you use non-verbal language to get your message across?
34. Do you simplify your vocabulary of you don't know a word?
35. When you don't' know or remember a word, do you explain its characteristics?
36. When you don't' know or remember a word, do you use synonyms, related words, antonyms, etc.?

37. Do you pay attention to the words used by the person you are speaking to?
38. Do you use non-verbal language to show that you don't understand?
39. Do you pay attention to the other person non verbal language?
40. Dou you establish eye contact with the person you are speaking to
41. Do you make up words?
42. Do you use words from your mother tongue?
43. Do you use words from any other language?
44. Do you anticipate what the other may say according to what you are talking about?
45. While speaking, do you try to calm down?
46. Do you encourage yourself after speaking with someone?
47. Do you share your problems when speaking Spanish?
48. Do you consider you did it properly?
49. Are you conscious of your progress?
50. Do you compare what you anticipated with real facts?