LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA DEL ESTUDIANTE DE ELE EN SU PRODUCCIÓN ORAL: ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA SU EVALUACIÓN

Raquel Pinilla Gómez

Universidad Rey Juan Carlos

1. Introducción

A la hora de abordar de manera breve y ordenada un tema tan amplio como el que implica el título de esta mesa redonda se hace necesario, en primer lugar, determinar qué aspectos más significativos y relevantes van a ser tratados.

Esta premisa nos ha llevado a estructurar la mesa redonda en tres intervenciones consecutivas que van desde un planteamiento general y teórico sobre la naturaleza de la expresión e interacción orales y la propuesta de considerar el uso de las estrategias de comunicación (ECs) como un criterio más en la evaluación -aspectos tratados en esta intervención- pasando por un análisis más específico de la evaluación y la autoevaluación a través de los procedimientos y de los descriptores ilustrados en el MCER -tratado por la profesora Teresa Bordón- hasta finalizar con la presentación de algunos ejemplos de aplicación práctica de los aspectos anteriores realizada por la profesora Kim Griffin con aprendices de español como segunda lengua (EL2) / lengua extranjera (ELE).

En esta intervención realizaremos un rápido repaso de lo que son y representan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE las destrezas comunicativas de expresión e interacción orales (epígrafe 2), analizaremos el uso de las estrategias de comunicación usadas por los estudiantes de ELE para des-

Centro Virtual Cervantes

arrollar estas destrezas (epígrafe 3) y concluiremos con una reflexión y unas preguntas sobre la necesidad real y práctica de tener en cuenta el uso de las ECs como un criterio importante en la evaluación y autoevaluación de los procesos comunicativos (epígrafe 4).

2. La naturaleza de la expresión e interacción orales

Para iniciar esta mesa redonda y propiciar una reflexión inicial de todos los que estamos presentes nos gustaría remontarnos al concepto más intuitivo y clásico de destreza lingüística que cada uno de nosotros tuvo y tiene en nuestra cabeza. Creemos que, en su momento, todos aprendimos cuáles eran las cuatro destrezas: comprensión auditiva (CA), expresión oral (EO), comprensión lectora (CL) y expresión escrita (EE); aprendimos también -con una concepción manifiestamente errónea- que podían clasificarse en pasivas (CA y CL) y activas (EO y EE) y que, así mismo, podíamos adoptar el criterio evidente y, por tanto, nada polémico del tipo de código: oral o escrito. Es cierto que en aquel momento no se consideraba un apartado específico para la interacción, pero, al hablar de EO incluíamos, implícitamente, las situaciones de interacción, matizando que en ellas se alternaban la comprensión y la expresión. Introduciendo un breve paréntesis nos gustaría decir que, en la práctica docente, siempre nos habíamos preguntado dónde quedaba la traducción -entendida, en sentido general, como una actividad más de aprendizaje- en este horizonte de destrezas; intuitivamente suponíamos que era una habilidad diferente al hecho de comprender, hablar, leer o escribir. La actividad comunicativa de *mediación*, tal como nos la presenta el MCER, ha venido por fin a otorgarle ese hueco que siempre había demandado.

Los nuevos aires metodológicos de esta época de *entresiglos* que nos ha tocado vivir y los avances científicos y prácticos propiciados por las disciplinas afines y familiarizadas con la Lingüística Aplicada, como la Psicolingüística, la Pragmalingüística, la Etnografía de la Comunicación, etc., nos han traído, entre otros, hechos tan importantes como el reconocimiento específico de la interacción en la taxonomía general de las destrezas o actividades comunicativas -tal como se denominan en el MCER- consecuencia directa, sin duda, de reconocer la importancia vital del *contexto*, tanto en los diferentes actos comunicativos de la vida real como en los escenarios en los que nuestros estudiantes aprenden y aprenden a aprender: las aulas.

Centro Virtual Cervantes

Además, si nos centramos en el plano oral, esta consideración significativa de la interacción viene avalada por el hecho de que la mayor parte de las situaciones comunicativas en las que el estudiante va a intervenir en sus intercambios habituales con hablantes nativos son y serán conversaciones, en el amplio sentido de la palabra. En el aula no siempre confluyen todas las condiciones necesarias para poder desarrollar interacciones tal y como se producen fuera de ella, pero sí se crean las condiciones indispensables para que los alumnos aprendan de manera guiada y practiquen en simulacros de conversaciones -a veces llegan a ser reales, como sucede en algunos juegos de rol- y, así, dotarles de recursos para intervenir de la forma más satisfactoria posible fuera del aula. Una buena prueba de ello, y enlazamos con la intervención siguiente, puede ser el hecho de que algunos de los criterios que más comúnmente usamos en la evaluación de la interacción sean, precisamente, esas capacidades, esas habilidades que han ido desarrollando los estudiantes para hacer uso de estos recursos comunicativos en sus prácticas orales.

Así, tras esta reconsideración, que no inventa nada nuevo, pero que focaliza y reubica la posición de cada elemento del proceso, nos ha quedado un panorama general de cuatro macrodestrezas: expresión, comprensión, interacción y mediación, las cuales pueden ser a su vez orales o escritas.

Hablando ya propiamente en el plano de la comunicación oral, el hecho de volver la vista desde los resultados hacia los *procesos* nos ha hecho reparar en la importancia real de los principios de organización de la interacción y, asimismo, dotar de contenido y relevancia a conceptos tan importantes como el de la *negociación del significado* -"habilidad de asegurarse de que la persona con la que se está hablando le ha entendido a uno, y que uno le ha entendido a ella; es decir, que los dos están hablando de lo mismo" (Barroso, 2000: 23) -, prueba de ese giro que orienta y prepara al estudiante para la comunicación fuera del aula y que le conduce, necesariamente, a la autonomía en el aprendizaje, entendiendo por tal "la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje […], una capacidad que se adquiere mediante el desarrollo de las estrategias metacognitivas"[1].

En este punto de nuestro planteamiento situamos ese nivel general que articula el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes y que constituyen los cuatro principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y repa-

1. Podemos encontrar la definición completa de *autonomía en el aprendizaje* en el valioso *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (cf. Bibliografía).

Centro Virtual Cervantes

ración / corrección. Estos principios metacognitivos se materializan en diferentes estrategias de comunicación que el alumno usa en las actividades comunicativas; así, hemos llegado al otro gran argumento de esta presentación: las estrategias de comunicación usadas para lograr una expresión y una interacción eficaces. Lógicamente, no es nuestro objetivo realizar una taxonomía exhaustiva de las mismas sino reflexionar sobre la importancia que tienen en el desarrollo de la destrezas comunicativas de expresión e interacción orales (para una taxomnomía detallada de ECs, cf., entre otras, Pinilla, 2001).

3. Las estrategias de comunicación en la expresión e interacción orales

Según el MCER, las estrategias de comunicación:

> Son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. (MCER, 2002: 59)

En relación con la consideración de las estrategias de comunicación en el plano oral, podemos hablar, por tanto, de dos tipos, teniendo en cuenta las destrezas señaladas: estrategias de expresión y estrategias de interacción. Las estrategias de expresión suponen movilizar recursos y buscar el equilibrio entre distintas competencias -maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias- con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea. Básicamente, hay dos tipos de estrategias de expresión: de evitación y de aprovechamiento. En este punto de la presentación nos gustaría señalar que resulta curioso el hecho de que en los cuadros descriptivos del MCER en los que aparecen las estrategias de expresión no haya descriptores para los niveles de usuario básico (A1 y A2) cuando, si en una etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE se hace necesario el uso de estas estrategias es, precisamente, en ésta.

En cuanto a las estrategias de interacción, por supuesto, hay que considerar que se encuentran implicadas tanto las de comprensión como las de expresión. Destacan entre estas estrategias de interacción las de planificación de la interacción, las de control de los turnos de palabra, las de colaboración y cooperación y las de petición de ayuda, tan importantes para la autoevaluación.

Centro Virtual Cervantes

Consideramos que resultan especialmente relevantes aquellas estrategias que tienen que ver con el control del proceso. En el plano de las competencias lingüísticas del estudiante, y más relacionadas con la expresión, se encuentran las estrategias de paráfrasis, entendiendo por tales los procesos de reestructuración lingüística llevados a cabo por el estudiante, que suponen la puesta en marcha de un plan alternativo para referirse a la palabra que se desconoce, mediante aproximaciones (uso de cuasi sinónimos, por ejemplo) y descripciones y comparaciones. En este sentido, son fundamentales para el alumno la competencia léxica y la capacidad neológica que se derivan del conocimiento de las reglas de formación de palabras -conocimiento morfosintáctico-. Por otra parte, y más en el plano de las competencias propiamente comunicativas, y por tanto, de la interacción, resaltamos la estrategia de comunicación de petición de ayuda al interlocutor, que supone una evidencia directa de que el estudiante necesita ayuda explícita para solucionar el problema que le surja durante la comunicación; así sucede, por ejemplo, en aquellos casos en los que el estudiante pide la confirmación a su interlocutor de que se ha expresado adecuada y/o correctamente: *¿está bien?, ¿se dice así?, ¿es decido o dicho?*, etc.

No hay duda de que las estrategias de comunicación desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades y las prácticas comunicativas de los estudiantes de ELE, y así lo reconoce también el MCER cuando dice que "son una base adecuada para la elaboración de escalas de capacidad lingüística" (2002: 59). Así mismo, podemos ver esta relevancia de las ECs en cualquiera de los cuadros que presentan los descriptores como, por ejemplo, en el siguiente[2]:

2. Hemos seleccionado como ilustración sólo el nivel de usuario básico (A1 y A2) (MCER, 2002: 39 bis).

Centro Virtual Cervantes

Cuadro: Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación

		A1	A2
HABLAR	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.

4. Reflexión y conclusiones: las estrategias de comunicación y la evaluación

Nos gustaría acabar esta intervención con una reflexión acerca de la relación entre el uso de estrategias de comunicación por parte de los estudiantes y su consideración por parte de profesores y evaluadores en los procesos y actividades de evaluación. Creemos que, a pesar de la importancia manifiesta de las estrategias de comunicación usadas por los estudiantes en sus procesos comunicativos -y del reconocimiento teórico otorgado por investigadores y

Centro Virtual Cervantes

especialistas en ELE-, sin embargo, no son suficientemente tenidas en cuenta ni en la práctica real en las aulas ni en los procesos de evaluación en general.

Si entendemos la evaluación únicamente como un procedimiento para medir la consecución de unos objetivos marcados en el momento de diseñar el curso -"acción educativa que implica siempre recoger información para juzgarla y, en consecuencia, tomar una decisión"[3]-, probablemente estemos dejando fuera de juego la consideración de los procesos cognitivos y de aprendizaje desarrollados por el estudiante y, por tanto, no estaremos teniendo en cuenta en la evaluación un criterio realmente significativo e importante como es el uso de las estrategias de comunicación.

Ante todo lo expuesto anteriormente, y para que nos sirvan como reflexión a todos los que estamos involucrados en el proceso de enseñanza de ELE, dejamos estas conclusiones en forma de preguntas:

- ¿No existe algún tipo de contradicción / paradoja / alejamiento entre considerar la evaluación como un medio para medir la consecución de unos objetivos, valorar positivamente un sistema de enseñanza volcado hacia los procesos -no tanto hacia los resultados- y, luego, no tener en cuenta en la evaluación el uso de las ECs, que es claramente un proceso cognitivo, de aprendizaje y de comunicación? ¿Evaluamos realmente los procesos?

- Es cierto que se reconoce la importancia de los procesos y de las estrategias que los regulan y los estructuran, pero, ¿estamos preparados y concienciados los profesores para adoptar como criterios en la evaluación las habilidades comunicativas que subyacen en el uso de las estrategias de comunicación? ¿Tenemos una mentalidad abierta y receptiva que acoja y valore que determinados errores -de acuerdo con la norma nativa, aunque no con el sistema y la interlengua del hablante no nativo- en el plano de la producción pueden derivar o ser el reflejo de una estrategia de comunicación[4] y que, por tanto, reflejan un comportamiento estratégico considerado positivo?

- En relación directa con la evaluación en el aula: si la evaluación depende básicamente del profesor, ¿es el evaluador un interlocutor cooperativo? ¿Tiene que serlo?

---

3. Cf. nota 2.

4. Pensemos, por ejemplo, en el caso de la acuñación léxica **alumeta* (del francés *allumette* 'cerilla'), voz no existente en español y, por tanto, incorrecta desde un punto de vista normativo, pero admisible según las reglas morfosintácticas de derivación y creación de palabras.

Centro Virtual Cervantes

- Por último, las pruebas de evaluación que utilizamos, ¿están diseñadas para evaluar la interacción tanto como la expresión o sólo consideran las características de esta destreza?

Bibliografía

BARROSO, C.: *El desarrollo de la interacción oral mediante el desarrollo de las estrategias de comunicación* [en línea] <http://website.adeasoc.org/ revista/pdfs/ nov2000.pdf>

CENTRO VIRTUAL CERVANTES: *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea] <cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/>

MCER: INSTITUTO CERVANTES (Trad.): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: MECD-Anaya, 2002. (COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001), [en línea] <http://cvc.cervantes.es/obref/ marco/>

PINILLA, R.: «Estrategias de comunicación: una revisión cronológica del término», *Forma*, 1, 2001, 71-94.

Centro Virtual Cervantes