Estrategias de comunicación oral en situación de evaluación

María Martínez-Delgado Veiga
King's College London / Roehampton University

1. Introducción

Tal y como indica Levelt (1989), "hablar" es una de las actividades de la lengua con mayor grado de cotidianeidad, sin embargo, su práctica conlleva una gran complejidad. Por ello, si dirigimos la mirada hacia los hablantes y aprendientes de una lengua extranjera (en adelante LE) de nivel inicial (A1), entendemos que, debido a que se encuentran en los primeros estadios del aprendizaje y a que de ello se desprende un manejo de recursos lingüísticos limitado, en el momento de la interacción oral encontrarán ciertas situaciones problemáticas que tendrán que solventar para mantener el canal de comunicación abierto. Generalmente, el uso de estrategias de comunicación oral (en adelante ECO) constituye una herramienta mediante la que los hablantes pueden pretender mantener este canal abierto, con o sin éxito.

La necesidad de esta investigación se desprende del uso de las ECO en situación de evaluación oral por parte de los candidatos y del reducido número de estudios que analizan su utilización en situación de evaluación de la destreza y del impacto de su uso en la calificación recibida.

2. Marco teórico

2.1. ¿A qué nos referimos por interacción oral?

Enmarcamos nuestra investigación en el modelo de producción del habla de Levelt (1989) ya que, siguiendo a De Bot [1]"está basado en décadas de investigación psicolingüística y en datos empíricos obtenidos mediante investigación experimental y observación de errores del habla" (1992: 2). Según el autor, Levelt (1989) pretende explicar el proceso de la producción oral espontánea en lengua materna mediante una serie de componentes interrelacionados pero independientes. Dörnyei y Kormos (1998) indican que el modelo está formado por tres momentos clave desde su comienzo hasta que el hablante verbaliza la producción: primeramente, en el "conceptualizador" se conceptualiza el mensaje, posteriormente, en el "formulador" se codifica y, finalmente, en el "articulador" se articula su representación lingüística. De Bot (1992: 18-21) adapta el modelo de Levelt a los hablantes no nativos y señala que las principales diferencias radican en que el hablante no nativo habla más despacio y con mayor inseguridad debido al procesamiento en serie del habla (mientras que en el habla nativa es procesada en paralelo), en la falta de la competencia lingüística necesaria para expresar el mensaje programado inicialmente y en la interferencia de otras lenguas conocidas por el hablante.

1. Las citas textuales insertadas en el texto, en los casos en los que ha sido necesario, han sido traducidas por la autora de la investigación con la mayor fidelidad posible. Sin embargo, en las citas en párrafo aparte se ha optado por evitar la traducción.

Por otro lado, nos centramos en el modelo propuesto por Bygate, en el que reconoce las "habilidades de interacción" y las define como "la habilidad de emplear conocimiento y habilidades básicas "motoras perceptivas" con el objeto de conseguir la comunicación" (1987: 6), comprendiendo "qué decir, cómo decirlo y si llevarlo a cabo o no" (1987: 6). De este modo, el hablante se convierte en actor de su propio proceso para conseguir alcanzar el objetivo comunicativo propuesto, pero se puede encontrar con obstáculos referidos a la inmediatez o de "procesamiento" y a la situación comunicativa de interacción o de "reciprocidad" (Bygate, 1987: 7). Para llegar a ser buenos comunicadores en lengua extranjera, el autor menciona que los hablantes han de organizar el discurso en función de unos determinados patrones ya establecidos o "rutinas" y aplicarlos según la situación concreta, y que ello implica, por un lado, la "gestión de la interacción" o manejo del tema sobre el que trata la conversación y los turnos de palabra y, por otro lado, la "negociación del significado" o capacidad de comunicar sus ideas con claridad (Bygate, 1987: 22).

Finalmente, dirigimos la mirada hacia lo que el MCER apunta acerca de la interacción oral, el cual considera que la competencia lingüística comunicativa del hablante de lengua extranjera "se pone en funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación" (MCER, 2002: 14) y delimita la interacción como el intercambio oral entre dos o más interlocutores "en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse" (MCER, 2002: 14). Por lo tanto, siguiendo a Martínez-Delgado, consideramos la interacción oral como un proceso que se realiza de forma cooperativa, que "supera la mera comprensión y expresión oral" (2014: 32) y que, además, según Cestero (2005) se caracteriza por ser alterna, dual y por la existencia de retroalimentación.

Entendemos que uno de los objetivos prioritarios del hablante de LE es el de ser un buen comunicador, es decir, pretende ser capaz de comunicarse competentemente. Así, una vez enmarcada la investigación en el proceso de interacción oral y en los modelos de Levelt (1898) y de Bygate (1987), revisamos el lugar que ocupan la competencia estratégica y las estrategias de comunicación en la competencia comunicativa del hablante.

2.2. Competencia estratégica

La competencia estratégica se establece como uno de los elementos de la competencia comunicativa del hablante, concepto que surge por primera vez con Hymes (1967, 1972) y que, según el autor, hace referencia a "saber cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, dónde y de qué forma" (1972: 277). Canale y Swain (1980) añaden la competencia estratégica al modelo propuesto por Hymes. Partiendo de esta base, nos dirigimos a dicho concepto, que surge con Selinker (1972), autor que diferencia entre estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje. Posteriormente, otros autores (Wenden, 1919; Cohen, 1998, entre otros) evitan este binomio y consideran un único bloque denominado "estrategias del aprendiz". No obstante, en el presente trabajo nos ceñimos a la división establecida por Selinker y nos centramos en las primeras debido a la clara inclinación de análisis de la situación de interacción oral de nuestro estudio.

Por otro lado, siguiendo a Nakatany y Goh (2007), encontramos dos grandes enfoques relativos a las ECO en relación a su descripción y análisis: a) un enfoque interactivo, que se fija en el proceso de interacción entre hablante e interlocutor, en la mejora de negociación del significado y en la efectividad del mensaje que se produce a través de su uso y, b) un enfoque psicolingüístico, cuya pretensión es aproximarse a los procesos cognitivos individuales que experimenta el hablante durante una situación comunicativa problemática. A pesar de esta división, autores como Dörrnyei y Kormos (1998) entienden el uso de ECO desde un enfoque psicolingüístico, pero teniendo en cuenta cuestiones relativas a la situación interactiva ante la que se encuentran los hablantes.

Como podemos observar, la visión de los distintos autores carece de un acuerdo común, situación que se mantiene en el momento actual, en el que todavía no encontramos un enfoque unificado ni sobre la definición ni sobre la clasificación de las estrategias de comunicación.

2.3. Estrategias de comunicación oral

Tras una revisión detallada de las principales taxonomías planteadas por los autores, consideramos que la propuesta de Dörnyei y Kormos (1998) es la que mejor se adapta a nuestra investigación, pues presenta, con un enfoque psicolingüístico y tomando como base el modelo del habla de Levelt (1989), las ECO empleadas en el proceso de interacción desde los planos individual e interactivo.

Tipología de problema	**Fase del proceso del habla**	**Estrategias de comunicación oral**
Déficit de recursos lingüísticos.	Planificación y codificación del mensaje pre-verbal.	Uso de recursos lingüísticos. Uso de recursos gramaticales. Uso de recursos fonológicos y articulatorios.
Déficit de tiempo.	Planificación y codificación del mensaje pre-verbal.	Pausas y repeticiones.
Problemas en la actuación propia.	Supervisión del plan fonético y del discurso articulado.	Autocorrección. Preguntas de confirmación.
Problemas relacionados con la actuación del interlocutor.	Supervisión posterior a la articulación.	Mecanismos de negociación de significado.

Tabla 1. Componentes de los mecanismos de resolución de problemas en lengua segunda (L2). Tomada y adaptada de Dörnyei y Kormos (1998: 356).

En la tabla anterior observamos la relación que Dörnyei y Kormos (1998) presentan entre los cuatro posibles problemas a los que se pueden enfrentar los hablantes de una LE, las ECO empleadas y las fases del proceso de habla delimitadas por Levelt (1989). Ello nos va a servir de base para la categorización y análisis de

las ECO empleadas por los candidatos que conforman la muestra de población de nuestra investigación.

3. Estudio empírico

3.1. Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación a las que pretendemos dar respuesta son:

1. ¿Cuáles son las ECO utilizadas por los aprendientes de nivel inicial (A1) en las pruebas de evaluación en situación de interacción oral?

2. ¿Con qué frecuencia emplean ECO los aprendientes de nivel inicial (A1) en situación de evaluación oral de la interacción oral?

3. ¿Existe relación entre el uso de las ECO en el momento de la prueba de evaluación y la calificación alcanzada?

3.2. Contexto de investigación y muestra de población

La recogida del corpus se realiza en un centro universitario de Inglaterra, en uno de los programas ofertados a estudiantes, al personal contratado y al público en general. Al finalizar el curso se realizan las pruebas de evaluación que miden el nivel de dominio lingüístico adquirido en las cuatro destrezas.

El corpus de nuestro estudio está formado por la grabación en vídeo y audio de los exámenes orales finales, y corresponde al nivel A1 de dominio de la lengua según el MCER. En este grupo participan un total de 17 parejas de candidatos, que asisten con regularidad a las clases impartidas desde el inicio del curso.

3.3. Recogida de datos

Las herramientas de recogida de datos empleadas son: el examen oral realizado por los candidatos; la plantilla de observación de la destreza oral; las grabaciones de vídeo y audio de las interacciones orales y su transcripción, basada en las convenciones de Lazaraton (2002) y, finalmente, las plantillas de observación y análisis de las ECO empleadas, que se apoyan en la clasificación establecida por Dörnyei y Kormos (1998).

La prueba de evaluación oral consiste en una actividad de interacción oral por parejas, previamente formadas por los alumnos. En esta prueba los candidatos interactúan sobre un tema durante un minuto y medio, para después continuar hablando sobre el mismo u otro diferente durante el medio minuto siguiente.

Finalmente, por parte de los examinadores se lleva a cabo una evaluación holística o global y una evaluación analítica, que focaliza en los aspectos concretos de pronunciación, corrección, coherencia y alcance.

4. Análisis de datos

4.1. Identificación y clasificación de las ECO

A partir de las transliteraciones de los exámenes orales realizamos la identificación y el análisis de las ECO empleadas por los candidatos. Siguiendo a Faerch y Kasper (1983: 230, en Yoshida-Morise, 1998: 219), desde un enfoque psicolingüístico, las ECO se pueden identificar según una serie de indicadores de actuación:

- Señales implícitas de duda, como pausas (verbales y no verbales), entonación ascendente, risas y/o aspiraciones, repeticiones y falsos comienzos.
- Señales explícitas de duda, relativas a frases emitidas por el candidato que exteriorizan su duda.
- Peticiones directas de asistencia al interlocutor.

A la clasificación delimitada por los autores añadimos los indicadores exteriorizados a través del lenguaje no verbal, como son la expresión facial de duda, el contacto visual prolongado, etc.

Es fundamental mencionar que como el uso de ECO en ciertos casos no es directamente observable, y debido a la decisión de no intervenir en el proceso de evaluación de los candidatos y a que nos basamos en los indicadores de actuación mencionados, entendemos que el número de estrategias computadas puede ser inferior al que efectivamente han empleado los candidatos durante el desarrollo de la tarea. Además, en el análisis no incluimos como ECO aquellas actuaciones de los candidatos que no tengan un claro carácter intencional, con el objeto de no confundir los comportamientos efectivamente estratégicos de aquellos que no lo son. Por ello, las estrategias computadas se basan en la taxonomía utilizada, en los indicadores de actuación descritos y en el criterio de la investigadora.

En cuanto a la clasificación de las ECO identificadas, tal y como mencionamos anteriormente, esta se basa en una adaptación de la taxonomía planteada por Dörnyei y Kormos (1998).

4.2. Resultados

4.2.1. Cuantificación de ECO observables empleadas

En este primer apartado exponemos los resultados obtenidos en relación a las dos primeras preguntas de investigación: ¿cuáles son las ECO utilizadas por los aprendientes de nivel inicial (A1) en las pruebas de evaluación en situación de interacción oral? y ¿con qué frecuencia se emplean?; es decir, analizamos la tipología y el número de ECO empleadas por los candidatos. Para ello, primeramente contabilizamos las estrategias observadas en el análisis del corpus y, posteriormente, analizamos los resultados obtenidos para cada una de las cuatro categorías estratégicas establecidas por Dörnyei y Kormos (1998).

La siguiente tabla muestra la cifra total y por categoría de las ECO empleadas por los candidatos, junto con los correspondientes porcentajes para cada frecuencia de uso.

Estrategia de comunicación	Frecuencia de uso	% Frecuencia de uso
Déficit de recursos lingüísticos	100	47
Déficit de tiempo	56	26
Actuación propia	42	20
Actuación del interlocutor	15	7
Total	**213**	**100**

Tabla 2. Resultados generales obtenidos en relación al uso de estrategias de comunicación oral.

Tal y como se desprende de la tabla anterior, observamos y contabilizamos un total de 213 ECO empleadas por los candidatos durante el desarrollo de la prueba.

En primer lugar, las estrategias empleadas con mayor frecuencia son las relativas al déficit de recursos lingüísticos de los candidatos, que son observadas en 100 ocasiones (47% del total) y se refieren a aquellas que se utilizan cuando la carencia de recursos lingüísticos "dificulta la planificación y la codificación del plan pre-verbal" (Dörnyei y Kormos, 1998: 358). A pesar de su preponderancia, no podemos obviar que esta categoría es la que alberga un mayor número de estrategias. De este modo, las ECO más empleadas son el "fenómeno en la punta de la lengua", observado en 47 ocasiones, el uso de palabras con sonidos semejantes, observado en 18 situaciones problemáticas, y el cambio de código, empleado por los candidatos en 11 momentos.

En segundo lugar, las estrategias relativas al procesamiento del déficit de tiempo se observan y contabilizan en 56 ocasiones (26% del total). Las ECO más empleadas correspondientes a esta segunda categoría son las pausas no léxicas, observadas en 25 ocasiones, y la repetición de lo dicho, contabilizada en 22 situaciones problemáticas.

En tercer lugar, las ECO referentes a los problemas percibidos en la actuación propia, que consisten en la localización de una situación problemática en el momento en el que "el monitor revisa la producción lingüística pre-articulatoria y/o post-articulatoria" (Dörnyei y Kormos, 1998: 371), se utilizan por los candidatos en 42 ocasiones (20% del total). Las ECO relativas a esta tercera categoría y empleadas con mayor frecuencia son la reparación del error, contabilizada en 25 situaciones problemáticas, y la verificación de precisión, detectada en 12 ocasiones.

En último lugar, la categoría relativa a los problemas percibidos en la actuación del interlocutor se observan en 15 situaciones (7% del total), y la más empleada es la expresión de incomprensión, que se detecta únicamente en 4 ocasiones.

4.2.2. Relación entre el uso de ECO y la calificación alcanzada en la prueba de evaluación oral

Una vez cuantificadas y categorizadas las ECO empleadas por los candidatos en la prueba de evaluación, respondemos a la tercera pregunta de investigación, que pretende determinar si existe relación alguna entre su uso y la calificación obtenida.

Según los resultados obtenidos, no encontramos correlación significativa entre la calificación alcanzada y el uso de ECO observables para el grupo de candidatos que participan en el estudio. El coeficiente de correlación obtenido para el total de ECO analizadas es negativo (r=-0,55). También lo es el coeficiente alcanzado para cada una de las categorías estudiadas (categoría 1: r = -0,52; categoría 2: r = -0,36; categoría 3: r = -0,15; categoría 4: r = -0,08). Por lo tanto, a pesar de encontrar indicios de correlación negativa entre las variables, esta no es relevante ni significativa, ya que según los resultados obtenidos tras calcular el coeficiente de correlación de Pearson no encontramos significación debido al grado de dispersión existente.

5. Discusión y conclusión

El objetivo de la presente investigación ha sido, por un lado, cuantificar y describir las ECO empleadas por un grupo de candidatos de ELE de nivel A1 en situación de evaluación de la destreza de interacción oral y, por otro, determinar si existe relación entre el uso de ECO y la calificación obtenida. Para alcanzar los objetivos delimitados hemos observado y analizado la situación de evaluación, siguiendo una adaptación de la taxonomía propuesta por Dörnyei y Kormos (1998).

En relación al primer objetivo de investigación, y tal y como reflejan los resultados alcanzados, la ECO más empleada por los candidatos en esta situación concreta de evaluación es la de *fenómeno en la punta de la lengua* (47), enmarcada en la categoría déficit de recursos lingüísticos y de carácter fonológico y articulatorio. En general, su uso consiste en recuperaciones articulatorias cortas y se da en la recuperación de sustantivos y formas verbales. Tal y como apunta Rosas (2012), esta actuación se puede desprender de la dificultad encontrada por los anglófonos en la conjugación de tiempos verbales en español, así como del estado inicial del desarrollo de la interlengua.

En segundo lugar, encontramos que el uso de *pausas no léxicas* (25), relativas al déficit de tiempo, se da en el discurso con una relativa frecuencia, ya que, tal y como afirma De Bot (1992), el hablante no nativo, por regla general y debido a la especial atención que requiere la codificación gramatical y fonológica procesada en serie, habla más lentamente y con un mayor grado de inseguridad que el hablante nativo. Por ello, únicamente consideramos comportamiento estratégico las pausas con una duración de cuatro o más segundos. Estamos de acuerdo con Wannaruk (2003) y Rosas (2012) en que estos comportamientos estratégicos constituyen una herramienta importante en la que los candidatos de nivel inicial se apoyan para conseguir su objetivo comunicativo planteado.

En cuanto a la estrategia *reparación del error* (25), correspondiente a la categoría de problemas detectados en la actuación propia, es necesario mencionar, tal y como afirman Dörnyei y Kormos (1998), que la función del monitor es fundamental tanto en la fase pre-articulatoria como en la post-articulatoria. Los candidatos corrigen mayormente errores de carácter gramatical, relativos a la conjugación de los verbos y al género; consideramos que el hecho de que los candidatos de niveles iniciales reparen conscientemente en los errores cometidos y pretendan corregirlos indica que prestan un alto grado de atención a la corrección de su producción, relacionado directamente con la situación de evaluación. Además, entendemos que, tal y como menciona Rosas (2012), en este proceso se combinan el nivel de consciencia del error en la producción, la importancia que se le da, y los mecanismos necesarios para poder corregirlo.

La ECO denominada *uso de palabras con sonidos semejantes* (18), se ubica en la categoría relativa al déficit de recursos lingüísticos del hablante y de carácter fonológico y articulatorio. Observamos que, ante la incertidumbre léxica, los candidatos se aproximan a la forma meta con una palabra fonológicamente similar. La estrategia va acompañada de lenguaje no verbal, como risas o gestos de duda, y de otras como fenómeno en la punta de la lengua o entonación ascendente. Del mismo modo que en el caso anterior, entendemos que su uso viene determinado por el nivel de desarrollo de la interlengua de los candidatos.

Observamos que el *cambio de código* (11), correspondiente al déficit de recursos lingüísticos de los candidatos, se emplea en varias situaciones problemáticas. Sin embargo, no consideramos el cambio de código como ECO en todas las ocasiones, y contemplamos únicamente las que su uso se da acompañado por indicadores de duda que demuestran la intencionalidad estratégica. Es interesante mencionar que autores como Wannaruk (2003), Tan y Nor (2012) o Rosas (2012) observan una alta frecuencia de uso del cambio de código, sin embargo, el contexto de sus investigaciones no es el de evaluación. Por ello, entendemos que la discrepancia existente se debe a ello, ya que la utilización de la lengua materna en situación de evaluación se puede calificar negativamente.

Finalmente, en cuanto a la *verificación de precisión* (12), estrategia enmarcada en la categoría relacionada con la detección de problemas en la actuación propia, observamos que se emplea cuando el candidato duda sobre la corrección de lo dicho, de manera indirecta y ascendiendo el tono de la forma léxica concreta. Su uso, en ocasiones genera respuesta en el interlocutor, y entendemos que los candidatos no interrumpen la comunicación por el contexto de evaluación en el que están inmersos.

Sin embargo, ECO como el *circunloquio*, la *aproximación*, el *uso de palabras comodín*, la *petición de ayuda*, las *muletillas* o la *reformulación*, entre otras, se emplean de forma prácticamente anecdótica en cuatro ocasiones o menos y, por lo tanto, no las consideramos representativas del comportamiento estratégico de los candidatos. Entendemos que su utilización en este nivel lingüístico es poco probable debido a la falta de los recursos necesarios para ello, o para su uso apropiado. De este modo, lo mismo ocurre con las estrategias de negociación de significado de la cuarta categoría. Por otro lado,

en cuanto a estrategias como el *abandono del mensaje*, entendemos su ausencia como propias del contexto de evaluación en el que nos encontramos, ya que o no se consideran positivamente, o han sido empleadas pero no han podido confirmarse como comportamiento estratégico.

Dirigiendo la mirada al segundo objetivo de investigación, es decir, determinar si existe relación entre el uso de ECO y la calificación alcanzada en la prueba de evaluación oral, concluimos que, a pesar de que los resultados muestran indicios de correlación negativa entre las dos variables, esta no es relevante ni significativa puesto que el coeficiente de correlación de Pearson no lo es para este caso. Así, corroboramos los resultados obtenidos por Barkaoui *et al.* (2013) sobre la inexistencia de relación entre las dos variables.

Además, consideramos que los resultados obtenidos, tal y como señala Martínez-Delgado (2014: 121), se deben a factores como el nivel lingüístico de los candidatos y su relación con el tipo de ECO empleadas, el grado de conocimiento y el dominio de uso de las ECO, la tipología de la tarea, el contexto concreto de la prueba de evaluación, la tipología concreta de las ECO analizadas y la valoración del uso de ECO en situación de evaluación por parte de evaluadores y candidatos.

Referencias Bibliográficas

BARKAOUI, K., BROOKS, L., SWAIN, M. y LAPKIN, S. (2012): "Test-takers' strategic behaviors in independent and integrated speaking tasks", *Applied linguistics*, 2012: 1-22.

BYGATE, M. (1987): *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

CESTERO, A. M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros.

CONSEJO DE EUROPA, (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya.

COHEN, A. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. Essex: Pearson Education Limited.

DE BOT, K. (1992): "A bilingual production model: Levelt's "speaking" model adapted", *Applied linguistics*, 13, 1.

DÖRNYEI, Z., KORMOS, J. (1998): "Problem-solving mechanisms in L2 communication. A Psycholinguistic Pespective". *SSLA*, 20: 349-385.

DÖRNYEI, Z., LEE SCOTT, M. (1997): "Review article. Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies" en *Language learning* 47, 1: 173–210.

HYMES, D.H. (1972): "On communicative competence", en J.B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics. Selected readings.* Harmondsworth: Penguin, 269-293.

HUANG, L. (2013): "Cognitive processes involved in performing the IELTS Speaking Test: Respondents' strategic behaviours in simulated testing and non-testing contexts", *IELTS Research Report Series,* 1.

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

LEVELT, W. J. M. (1989): *Speaking. From intention to articulation.* Massachusetts: ACL-MIT Press Series in Natural-Language Processing.

MARTÍNEZ-DELGADO, M. (2014): *Uso de estrategias de comunicación oral de los candidatos de ELE de nivel inicial (A1) en situación de evaluación*. Tesina fin de Master, sin publicar. Universidad Antonio Nebrija.

NAKATANI, Y. (2006): "Developing an oral communication strategy inventory"*, The modern language journal,* 90: 151–168.

NAKATANI, Y.; GOH, C. (2007): "A review of oral communication strategies: focus on interactionist and psycholiguistic perspectives", en: A. Cohen y E. Macaro (eds.), *Language Learner Strategies.* Oxford University Press: Oxford.

ROSAS, M. (2012): *Strategic communication in Spanish as L2: exploring the effects of proficiency, task and interlocutor*. Tesis doctoral. Universidad de Liverpool.

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage" en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 3: 190-204.

TAN, K. y NOR, F. (2012): "Communication strategies among EFL students. An examination of frequency of use and types of strategies used", *GEMA OnlineTM journal of language studies*, 12, 3: 831-848.

TING, S., y PHAN, G. (2008): "Adjusting communication strategies to language proficiency" en *Prospect Journal*, 23, 1: 28-36.

UNDERHILL, N. (1987): *Testing spoken language: a handbook of oral testing techniques.* Cambridge: Cambridge University Press.

WANNARUK, A. (2003): Communicative strategies employed by EST students. *SLLT*, 12: 1-18.

YOSHIDA-MORISE, Y. (1998): "The use of communication strategies in LPIs", R. Young y A. Weiyun (eds.), *Talking and testing: Discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: 205-238.