ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN ORAL EN CLASE DE ELE: ANÁLISIS EMPÍRICO MEDIANTE COMENTARIOS RETROSPECTIVOS

Santiago Ospina García
Universidad Paul Valéry Montpellier 3, Francia

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas cuatro décadas, múltiples investigaciones en el área de la adquisición de la producción oral y del análisis conversacional en lenguas segundas y extranjeras nos han ayudado a comprender cómo los estudiantes hablan y conversan. Sin embargo, hoy aún es difícil identificar con precisión los tiempos, los procesos y el papel que desempeña la actividad lingüística (ya sea en forma de monólogos o de secuencias de negociación) en los procesos de adquisición de una lengua extranjera (LE). Aunque se pueden recoger datos observables de la actividad lingüística a través de grabaciones de audio y vídeo y transcribirlos según paradigmas preestablecidos basados en la metodología adoptada, la investigación ha demostrado que el análisis de estos datos es fundamental pero insuficiente para acceder a los procesos mentales, cognitivos y metacognitivos o a los pensamientos, sentimientos y motivaciones de los aprendientes de LE. El análisis de la producción oral y de los procesos invisibles que permiten su desarrollo es, por tanto, un reto para el investigador en adquisición de LE, ya que una serie de fenómenos están fuera del alcance de los métodos convencionales de recogida de datos. De hecho, aunque los cuestionarios y la observación se utilizan comúnmente en la investigación psicolingüística, su alcance es limitado porque dicen poco sobre lo que sucede *en la mente* del locutor o aprendiente de LE. En este contexto, los métodos introspectivos, los cuales comprenden la entrevista retrospectiva, brindan la oportunidad de interrogar al aprendiente/informante acerca de los mecanismos que ponen en práctica cuando hablan la LE. Estos proporcionan datos que, de otro modo, serían inobservables, lo que permite al investigador realizar análisis más objetivos y obtener, así, resultados más completos, válidos y fiables.

El propósito de este artículo es, por lo tanto, por un lado, comprender los fundamentos teóricos de la entrevista retrospectiva dentro de la investigación sobre estrategias de comunicación oral y, por otro, qué puede aportar la entrevista retrospectiva a la investigación sobre la producción oral en ELE. Para ello, nos centraremos específicamente en las estrategias de comunicación oral. El corpus que vamos a estudiar se obtuvo en el marco de nuestra tesis doctoral (Ospina García, 2016).

1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

A pesar de que numerosos estudios sobre la producción oral, especialmente los basados en el análisis conversacional, han ayudado a comprender cómo hablan e interactúan los hablantes de lenguas extranjeras o segundas, no es fácil identificar, a partir de la mera observación (de una conversación, un monólogo, etc.), qué papel juega la actuación en el proceso de aprendizaje/adquisición, ni cómo y cuándo exactamente esta entra en juego en dicho proceso. El análisis de la producción oral y de su desarrollo es, por ende, un reto para el investigador en didáctica y adquisición de lenguas extranjeras. En efecto, mientras que en el estudio del desarrollo o la adquisición de las competencias escritas se pueden analizar comportamientos observables de los informantes como la toma de notas durante un ejercicio de lectura o el uso de recursos y materiales diversos al escribir un texto, en el caso de las competencias orales, son recurrentes los comportamientos verbales y no verbales que son motivados por razones invisibles. Para acceder a ellos resulta imprescindible utilizar métodos introspectivos (como entrevistas o protocolos verbales) ya que la simple observación del investigador no basta.

1.1. ENTREVISTA RETROSPECTIVA

Los métodos introspectivos forman parte de los métodos de recogida de datos en la investigación cualitativa. Estos incluyen herramientas como bitácoras, entrevistas, diarios y cuestionarios. En el campo de la investigación sobre las competencias orales, tales métodos se asocian a menudo con lo que se denomina

protocolos verbales, los cuales se dividen en dos técnicas: el comentario en voz alta y la entrevista introspectiva/retrospectiva. Esta división se hace según la forma en que se lleva a cabo cada técnica y los datos que permiten recoger. Los dos tipos de protocolos implican procesos a la vez diferentes y similares: en los comentarios en voz alta, los informantes hacen una especie de narración en tiempo real, mientras que en la entrevista se los induce a reflexionar, introspectivamente, sobre cómo se comunican o, retrospectivamente, sobre su actividad lingüística.

La entrevista retrospectiva nació en el siglo XIX en Norteamérica y hasta principios del siglo XX fue ampliamente utilizada en la investigación psicológica. Sin embargo, dado que en esa época el conductismo era dominante, esta técnica perdió su valor científico porque los datos que permitía recoger eran imposibles de observar, cuantificar y, por lo tanto, de probar. Hubo que esperar la llegada del cognitivismo en los años sesenta para que los llamados métodos introspectivos volvieran a ser aceptados en la comunidad científica en psicología y especialmente en ciencias de la educación, donde los trabajos de Nisbett y Wilson (1977) y de Ericsson y Simon (1980) fueron precursores. En psicolingüística las primeras investigaciones se llevaron a cabo en el campo de la lectura y la competencia gramatical y léxica en L1, L2 y LE en las décadas de 1970 y 1980. A partir de ese momento, estos métodos comenzaron a ganar terreno, hasta tal punto que a finales de los años ochenta Faerch y Kasper (1987) coordinaron una obra clave en la que especialistas en el tema publicaron trabajos y reflexiones fundamentales en este campo. Posteriormente, la entrevista retrospectiva se utilizó comúnmente en la investigación de la producción oral (Fernández Dobao y Palacios Martínez, 2007; Kongsom, 2009; Nakatani, 2005).

Aunque esta técnica es hoy un instrumento utilizado regularmente en aprendizaje y adquisición de LE, los métodos introspectivos no son inmunes a la crítica y la controversia (Bowles, 2010) dado que su aplicación es una tarea metodológicamente compleja, que puede tener un impacto en la calidad de los datos recogidos. En lo concerniente a la entrevista retrospectiva en particular, algunos investigadores que se oponen a ella han estructurado sus argumentos en tres áreas principales:

- puede haber una influencia o un efecto de la verbalización sobre las intervenciones futuras de los informantes (reactividad);
- los datos recogidos pueden ser incompletos y/o falsos;
- los datos recogidos serían un *epifenómeno*.

Por ejemplo, para Ericsson y Simon (1993), pioneros en la teorización y realización de esta técnica, quienes son conocidos por su intransigencia en cuestiones metodológicas, es fiable utilizar la entrevista retrospectiva solo cuando implica intervenciones cortas o muy cortas por parte de los informantes. Por el contrario, en las intervenciones que implicarían procesos cognitivos a largo plazo, según ellos, la fiabilidad de los comentarios disminuiría. No obstante, incluso si estos argumentos parecen obvios, el hecho de que cientos de investigadores en ciencias de la educación y adquisición de LE continúen usándolos rutinariamente minimiza los argumentos de sus detractores. De hecho, aunque casi toda la comunidad científica reconoce que los datos recogidos a través de la entrevista retrospectiva pueden ser parcialmente incompletos, incorrectos o imprecisos, existe un consenso en torno a los beneficios de su uso, que pueden resumirse de la siguiente manera: es mejor tener esta información que no tenerla en absoluto. Además, se trata de datos secundarios que enriquecen la triangulación.

Asimismo, investigadores de diversos orígenes (Poulisse, 1990; Maldonado Rosas, 2012) han demostrado que algunos datos pueden ser analizados con la ayuda de quienes los produjeron, es decir, los informantes. Por ejemplo, en España, Fernández Dobao y Palacios Martínez (2007) confirmaron la importancia del análisis retrospectivo a la hora de identificar las motivaciones y objetivos que llevaron a los informantes a utilizar estrategias de comunicación. Describieron los comentarios retrospectivos como "las fuentes de evidencia más enriquecedoras y fiables" (Fernández Dobao y Palacios Martínez, 2007, p. 95).

1.2. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN ORAL

Desde los años setenta y ochenta, las estrategias de comunicación han estado en el centro de la investigación sobre adquisición de LE. Por lo tanto, la investigación sobre la entrevista retrospectiva se ha centrado, naturalmente, en estas estrategias.

Las estrategias de comunicación oral han sido objeto de acalorados debates, especialmente desde su introducción en los años setenta y ochenta. En ese momento, los investigadores interesados en dichas estrategias se dividían en dos campos: los interaccionistas (del campo sociolingüístico) y los psicolingüistas (del campo psicolingüístico). Según las conceptualizaciones de los interaccionistas, estas estrategias se utilizan en la "negociación de significado" (Tarone, 1980, p. 420) y para mantener el flujo de la conversación (Long, 1981). Los psicolingüistas, en cambio, creen que es más probable que las estrategias sean usadas para lidiar con dificultades o rupturas en la comunicación (Faerch y Kasper, 1983).

Al revisar la literatura sobre la competencia comunicativa y la competencia estratégica, se puede ver que hay dos criterios principales en la definición de las estrategias de comunicación: un enfoque en la problematicidad y la conciencia, siendo la primera la característica más frecuentemente citada en las definiciones tradicionales. Según Bialystok (1990, p. 3), la problematicidad como criterio para definir las estrategias de comunicación se refiere a "la idea de que las estrategias solo se utilizan cuando el locutor advierte que hay un problema que puede causar la ruptura de la comunicación". Este criterio forma parte de la mayoría de las definiciones adoptadas por los investigadores interesados en el tema. Sin embargo, Dörnyei y Scott (1997, p. 182) sostienen que "la orientación hacia los problemas en general no es lo suficientemente precisa; deja un área donde varios enfoques han mostrado diferencias considerables sin definir el tipo exacto de problema". En otras palabras, en la raíz del *problema* a menudo se hace referencia a déficits o lagunas en las competencias interlingüísticas de los alumnos que "les impiden transmitir su mensaje" (Dörnyei y Scott, 1997, p. 183). Empero, el mero enfoque en el criterio de la problematicidad no abarca todas las denominaciones atribuidas a estos dispositivos lingüísticos o estrategias de comunicación. Por lo tanto, estos investigadores sugieren que el término debería ampliarse para cubrir otros tipos de problemas de comunicación.

1.2.1. La noción de problematicidad

Aunque no existe una definición definitiva de las estrategias de comunicación, la mayoría de las investigaciones realizadas desde la década de 1980 sugieren que la función principal de estas es abordar las dificultades o rupturas de la comunicación. Para Skehan (2001), este tipo de investigación se dedicaría casi exclusivamente a resolver las dificultades léxicas, que él considera las poco relevantes.

Así, en las definiciones más conocidas (Corder, 1983; Faerch y Kasper, 1983; Tarone, 1983; Bialystok, 1983; Poulisse et al., 1984; Bialystok, 1990; Bange, 1992; Cohen, 2010; Manchón, 1998; Consejo de Europa, 2001; Mariani, 2010; Goh y Burns, 2012) se observa una convergencia y una característica común: la resolución de problemas. Todas estas definiciones se basan en modelos tradicionales de la competencia comunicativa, incluyendo los de Canale (1983), Swain (1984) y Bachman (1990). El uso de palabras clave (o sus sinónimos) es muy revelador: resolver problemas, mejorar/relanzar, negociar significados, lagunas, conciencia, metacognición. Sin embargo, a partir del año 2000, la investigación evolucionó y condujo a un cambio en la conceptualización de estas estrategias, lo que llevó a dos investigadoras anglosajonas a proponer una definición más integral:

> (....) las estrategias de comunicación (...) incluyen estrategias cognitivas o psicolingüísticas, estrategias metacognitivas y estrategias interactivas. 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 (Goh y Burns, 2012, p. 67).

Por lo tanto, es importante señalar que, desde antes del año 2000, cuando la problematicidad estaba en todas las definiciones, las estrategias de comunicación se consideraban acciones conscientes, o potencialmente conscientes, emprendidas por los locutores/aprendientes de LE para resolver problemas causados por su falta de conocimiento en uno de los componentes de la competencia comunicativa. Estos problemas pueden ocurrir a nivel de la producción (por ejemplo, en un monólogo) y/o de la interacción. Las acciones tomadas por los locutores para tratar de resolver dichos problemas pueden ser consideradas

como el resultado de procesos individuales (cognitivos) y/o interactivos (sociales). El verbo *tratar de* es interesante aquí porque solo Tarone (1983) lo usa explícitamente. Este detalle es muy importante ya que, al utilizar una estrategia de comunicación, se puede resolver con éxito un problema, pero, en caso de fracaso, la estrategia se mantiene en la fase de *intento* de resolución.

1.2.2. La noción de conciencia

Una estrategia es, por lo tanto, un plan (acción o táctica) mediante la cual se pretende alcanzar un objetivo determinado. En consecuencia, se ha considerado que la conciencia era el segundo criterio para definir las estrategias de comunicación.

Es de notar que existe una gran controversia acerca de lo que se entiende por conciencia. Dörnyei y Scott (1997) afirman que tres aspectos de la conciencia son relevantes para el estudio las estrategias de comunicación: (a) la conciencia como conciencia del problema, (b) la conciencia como intencionalidad y (c) la conciencia como conciencia del uso estratégico de la LE. Ellos señalan que, para distinguir las estrategias de comunicación de los errores y las faltas, es necesario asumir que los locutores son conscientes de que tienen un problema en el proceso de codificación del mensaje que quieren transmitir. La conciencia como intencionalidad es también un criterio necesario porque distingue las estrategias para ganar tiempo de las pausas y vacilaciones producidas inconscientemente. Dörnyei y Scott (1997) también sostienen que los locutores deben ser conscientes del uso de las estrategias.

Según Cohen (2010), Chamot (2004) y Oxford (1990), las estrategias utilizadas por los aprendientes son conscientes. Esta última investigadora asegura que los aprendientes las eligen intencionadamente, lo que implica que las produzcan conscientemente. Cohen (2010) asegura que las acciones o comportamientos implementados inconscientemente son procesos. El elemento que distingue las estrategias de los procesos es, por lo tanto, la conciencia. Ellis (1994, citado en Cohen, 2010) señala que si las estrategias se vuelven tan automáticas que los alumnos no recuerdan que las están utilizando, ya no son accesibles a través de comentarios retrospectivos y, por lo tanto, pierden su significado

como estrategias. Esto se denomina *automatización* o *proceduralización*. Esto debe ocurrir para acelerar el aprendizaje y el uso de la lengua y liberar espacio en la memoria de trabajo del estudiante. Con todo, las estrategias tienen el potencial de ser puestas bajo el control de la atención para su modificación y adaptación, particularmente por adultos que tienen la madurez cognitiva para hacerlo (Flavell et al., 1993, citados por Macaro, 2006). Dicho esto, Bialystok (1990) afirma que la conciencia está implícita en todas las definiciones de las estrategias de comunicación, por lo que excluyó este criterio de su definición.

Además, parte del problema en la definición de lo que es una estrategia de comunicación también proviene del hecho de que el término conciencia es en sí mismo multidimensional y tiene muchas connotaciones diferentes. Como Bialystok (1990), Mariani (2010, p. 16) afirma que el término "es bastante ambiguo y se presta a una serie de preguntas intrigantes". También plantea incógnitas muy interesantes: ¿la concienciación es siempre un requisito previo para el uso de estrategias? ¿De qué debe ser consciente un locutor/aprendiente (por ejemplo, del problema, de la necesidad o del deseo de resolverlo, de las soluciones disponibles)? ¿En qué etapas de los procesos de producción oral (por ejemplo, en la fase de planificación, durante la ejecución real del plan o, incluso, más tarde, durante la evaluación de su producción)? ¿Puede la sensibilización desempeñar un papel en el trabajo sobre la metacognición después de la interacción, por ejemplo, si se pide a los locutores/aprendientes que digan si han encontrado problemas y qué estrategias han utilizado para resolverlos?

En los resultados de una encuesta hecha a expertos en el tema de estrategias del aprendiente de lenguas segundas y extranjeras realizada por Cohen y Macaro (2007) se pueden encontrar respuestas a algunas de estas preguntas. Dichos expertos coincidieron en que las estrategias implican un cierto nivel de conciencia. No obstante, esto no significa que exista una posición fija, al menos en lo que respecta a las estrategias de comunicación.

Así pues, es a través del prisma de la conciencia que estudiaremos una serie de estrategias utilizadas por los estudiantes principiantes de español con el fin de arrojar luz sobre el papel que la entrevista retrospectiva puede desempeñar en el análisis de la interlingua de estos estudiantes.

2. CONTEXTO Y METODOLOGÍA

Los datos que vamos a estudiar forman parte de un corpus más amplio que fue recogido durante el curso 2013-2014 como parte de nuestra tesis doctoral (Ospina García, 2016), realizada con un grupo de quince estudiantes franceses, alemanes y luxemburgueses de ELE, de entre dieciocho y veinte años de edad, de nivel A1+/A2, de una universidad internacional en Francia. El objetivo de dicha investigación acción era enseñar una serie de estrategias de comunicación oral y medir los efectos de esta enseñanza. Uno de los instrumentos metodológicos utilizados para alcanzar este objetivo fue la entrevista retrospectiva.

Así pues, en esta investigación se adoptó la entrevista retrospectiva para comprender mejor los mecanismos mediante los cuales se producen las estrategias de comunicación. Gracias a esta técnica, utilizada por muchos investigadores de esta área (Poulisse, 1990; Nakatani, 2005; Pornpibul, 2005; Fernández Dobao y Palacios Martínez, 2007; Kongsom, 2009; Huang, 2010), pudimos acceder a información inobservable que nos permitió desvelar algunos de los procesos cognitivos que llevaron a los alumnos a producir estrategias de comunicación específicas en cuatro tareas de producción oral (monólogos) que debían realizar al principio (pretest) y al final de nuestra intervención (postest)[1].

Antes de continuar, es importante recordar cómo se llevaron a cabo estas entrevistas retrospectivas: en primer lugar, utilizando el equipo que se puso a su disposición (una computadora, una grabadora y, a veces, una videocámara), los estudiantes realizaron las cuatro tareas en sesiones individuales que fueron grabadas. Una vez finalizadas las tareas, se les invitaba a escuchar, de nuevo de forma individual, las grabaciones y a detener la banda sonora cuando quisieran hacer comentarios sobre un punto específico. Los comentarios debían hacerse en francés y también fueron grabados. En particular, se pidió a los estudiantes que comentaran los momentos en los cuales tuvieron problemas de comunicación y que explicaran cómo los resolvieron. Fue aquí donde esperábamos tener información sobre por qué y cómo ellos utilizaron las estrategias de comunicación. Antes de empezar, nosotros mismos hicimos un comentario retrospectivo como ejemplo para que los estudiantes supieran cómo debían hacerlo. Asimismo, decidimos no intervenir para que fueran ellos

1 El documento utilizado para la tarea 3 se encuentra en anexo.

los que hiciesen los comentarios. A veces hicimos preguntas a los estudiantes sobre elementos que no habían comentado por alguna razón. Se transcribieron estas entrevistas retrospectivas y se organizaron y analizaron los datos. Las tareas y las entrevistas tuvieron lugar durante la misma semana.

Después de analizar los datos recogidos a partir de cuatro las tareas de producción (monólogos), se identificaron catorce estrategias, algunas de las cuales habían sido enseñadas en clase[2].

3. ANÁLISIS DEL CORPUS

Estudiaremos, entonces, varios extractos de las entrevistas retrospectivas en los que se incluyen estrategias de comunicación utilizadas e identificadas por los estudiantes. Esto con el fin de conocer el papel que juega la conciencia en la realización de estas estrategias y el aporte exacto que puede hacer la entrevista retrospectiva como herramienta de investigación en este campo de la lingüística aplicada. Lamentablemente, por falta de espacio, presentamos solo una pequeña muestra de comentarios, derivados de una de las cuatro tareas (tarea 3) propuestas en nuestra tesis doctoral. Antes de proceder a los análisis, es menester tener en cuenta que en esta tarea los alumnos debían presentar la historia en detalle, describiendo cada viñeta.

Comencemos con dos extractos en los que observamos que los estudiantes hablan abiertamente sobre ciertas estrategias (en el comentario 2.1 el estudiante incluso afirma que es una estrategia que se trabajó en clase). Si observamos atentamente, los comentarios son producidos después de que los estudiantes identificaran un circunloquio y una restructuración.

2 Se identificaron las estrategias enseñadas: circunlocución, generalización, uso de muletillas, uso de marcadores del discurso, reestructuración de mensajes, aproximación, uso de sinónimos o antónimos. Otras estrategias identificadas: extranjerización, autocorrección o recuperación, traducción literal, sobre explicación, creación de palabras, abandono u omisión, cambio momentáneo de código y comunicación continua.

FRAGMENTO (1) - TAREA 3 - ETD2	COMENTARIO RETROSPECTIVO (1.1) - TAREA 3 - ETD2 - ESTRATEGIA: CIRCUNLOCUCIÓN
em(.) a::(.) eh: lleva llega su::(.) lleva su su ¿niño?/ ((bruit du nez)) y:: eh pero el o- el otro en la: segunda ¿viñeta?/ em:(.) c:erra la: ¿la puerta?/(.) y: ((bruit du nez)) y entonces pienso que::(.) porque:(.) eh: ve los: otros eh viñetas/ pienso que los em(.) los eh(.) ((bruit du nez)) el instrumento que::(.) que sirve para:(.) abrir la puerta de la coche y:: y:: em(.) y::: em- empezar eh el motor de la:(.)	ETD2: De hecho, estaba usando una estrategia de comunicación para explicar que él olvidó la llave, así que ahora sé que "la clé" [llave] se dice "la clave", pero bueno, de hecho ella había olvidado la llave dentro del coche y su hijo cerró la puerta. O sea, creo que ese es su hijo. Dije "el niño" porque no estoy seguro, pero de lo contrario habría dicho "el hijo"... y.... así que era para decir "la clé", no sabía cómo se decía en ese momento, así que dije que es.... una especie de instrumento, finalmente una herramienta para abrir la puerta y encender el motor... dije "empezar el motor" pero bueno, no sé si está bien para... realmente describir el objeto que... que estaba todavía en el coche así que no conocía la palabra.

FRAGMENTO (2) - TAREA 3 - ETD1	COMENTARIO RETROSPECTIVO (2.1) - TAREA 3 - ETD1 - ESTRATEGIA: RESTRUCTURACIÓN
s:i puede: em puede em(.) em darle\ una cosa que se parece a::(.) es u- una cosa que: es de em ¿metálico?/(.) y: em se puede em::(.)	ETD1: Ahí intenté usar la estrategia que habíamos trabajado. El problema es que fue algo realmente difícil... pude usar la estrategia y lo hice, pero finalmente lo que dije no está muy claro, así que no se entiende de qué se trataba...

Del mismo modo, en el fragmento (3), es el propio estudiante quien toma la iniciativa de hacer el comentario. Quiso decir *arrancar el coche* y por eso tradujo literalmente usando *empezar* para decir *arrancar*. En el comentario el estudiante confirma que dijo esta palabra sin estar realmente seguro de que era apropiada para la situación.

FRAGMENTO (3) - TAREA 3 - ETD2	COMENTARIO RETROSPECTIVO (3.1) - TAREA 3 - ETD2 - ESTRATEGIA: TRADUCCIÓN LITERAL
empezar eh el motor de la:(.) de la ¿coche?/ es dentro\	ETD2: así que era para decir "la clé", no sabía cómo se decía en ese momento, así que digo que es... una especie de instrumento, finalmente una herramienta para abrir la puerta y encender el motor... Dije "empezar el motor", pero bueno, no sé si es solo para... describir realmente el objeto que... todavía estaba en el coche, así que no conozco la palabra.

Esta estrategia ha sido poco utilizada por los estudiantes, pero es muy interesante de analizar. En el fragmento (4), ETD2 intenta describir una *percha* y debe decir el verbo *colgar*, que no conoce. Ante la dificultad, buscó un sinónimo y encontró *suspender*. Se puede ver que produce dos estrategias simultáneamente. En efecto, el estudiante utiliza un sinónimo en un circunloquio, cuando quiere decir *es un objeto/instrumento que sirve para colgar la ropa*. En el comentario retrospectivo, explica las razones que lo llevaron a elegir esa palabra y los medios lingüísticos utilizados. Vemos, entonces, que él no olvida referirse a la palabra *suspender* (que corresponde al uso de un sinónimo).

FRAGMENTO (4)[3] - TAREA 3 - ETD2	COMENTARIO RETROSPECTIVO (4.1) - TAREA 3 - ETD2 - ESTRATEGIA: UTILIZACIÓN DE UN SINÓNIMO
ese instrumento que es un:(.) un em:(.) un:(.) un TRIANGULO de: de hierro/ parra: parra: um(.) parra:(.) um ¿cómo se dice?(.) para::(.1) em <((en français)) mettre> ((sourire)) parra(.) parra(.1) parra: eh **suspender** eh los eh los em(.) los eh des- los eh(.) ¿ropas?/(.)	**ETD2:** entonces aquí... estoy tratando de explicar más o menos, bueno, lo que le da es una percha de metal que quiere deslizar por la puerta del coche y... así que no sabía cómo decirlo entonces hice una pequeña descripción, bueno... dije que era un triángulo de hierro y entonces dije cómo usarlo porque no sabía cómo decirlo, dije que era un triángulo de hierro para colgar ropa.

3 Este comentario retrospectivo no corresponde al fragmento de la estrategia sino a otro fragmento. Lo ponemos aquí, sin embargo, porque nos muestra la génesis de la palabra (estrategia) *suspender*.

CONCLUSIONES

Acabamos de presentar una pequeña muestra de estrategias de comunicación oral producidas, identificadas y comentadas voluntariamente por estudiantes internacionales (principalmente franceses y alemanes) a través de la técnica de la entrevista retrospectiva. Los comentarios retrospectivos proporcionaron una mejor comprensión de la naturaleza de los problemas encontrados por los estudiantes en las tareas de producción oral, las diversas estrategias que utilizaron para resolverlos y los procesos mentales que los llevaron a realizarlas.

El hecho de que algunos de ellos dijeran explícitamente la palabra *estrategia* indica que los estudiantes estaban, al menos parcialmente, conscientes de las estrategias que usaron. Del mismo modo, pudimos constatar que podían hablar de varios tipos de estrategias. Estos resultados confirman empíricamente el concepto de conocimiento estratégico (Wenden, 1998; Cotterall, 2009) y una serie de hallazgos y conclusiones generales que otros investigadores (Dörnyei y Scott, 1997; Nakatani, 2005; Kongsom, 2009; Maldonado Rosas, 2012) han encontrado en la investigación sobre competencia estratégica oral y metacognición.

Según Degache y Masperi (2003, p. 176), la metacognición es "la capacidad del aprendiente de hacerse cargo de su aprendizaje mediante la autoobservación y la autoevaluación de sus comportamientos, estrategias y producciones en una lengua extranjera". Para desarrollarla, el aprendiente debe poseer ciertos conocimientos (Wenden, 1998), incluidos los conocimientos estratégicos. Wenden (1998) sostiene que el conocimiento estratégico de los estudiantes corresponde, por un lado, al conocimiento general sobre lo que son las estrategias y por qué son útiles y, por otro, al conocimiento específico sobre cuándo y cómo utilizarlas. Además, esta investigadora sostiene que todo lo que los alumnos realmente usan, creen que pueden usar o deben usar, también puede ser considerado como evidencia de su conocimiento estratégico. Los expertos en el campo de la metacognición afirman, pues, que el conocimiento estratégico es importante porque ayuda a los estudiantes a desarrollar su conciencia de las estrategias de comunicación oral.

El estudio de los comentarios retrospectivos sobre las diferentes estrategias presentadas en este artículo, y más ampliamente los recogidos en nuestra tesis doctoral, reveló que los estudiantes podían reflexionar sobre sus estrategias y comportamientos estratégicos al abordar los problemas de comunicación. Los análisis de las entrevistas retrospectivas también mostraron que la competencia estratégica y la capacidad de los alumnos para utilizar estrategias de comunicación oral son variadas. Es decir que la competencia metacognitiva de los estudiantes es heterogénea y su capacidad para informar sobre sus procesos cognitivos es variable.

En resumen, los datos recogidos a través de las entrevistas retrospectivas nos dieron acceso a información invisible sobre el conocimiento estratégico de los alumnos, sus procesos metacognitivos y sus características individuales en la identificación de estrategias de comunicación.

Cabe señalar, sin embargo, que el análisis de los datos obtenidos a través de la entrevista retrospectiva no permite afirmar que la producción de estrategias de comunicación oral sea plenamente consciente. De hecho, por ahora no estamos en condiciones de establecer las razones exactas que pueden llevar a los estudiantes o hablantes de LE a ignorar o no identificar ciertas estrategias. En nuestra opinión, la toma de conciencia en la identificación de estrategias depende tanto de factores individuales como contextuales. Por lo tanto, estos resultados confirman que las estrategias de comunicación oral analizadas son "planes potencialmente conscientes para resolver cualquier situación problemática que impida a un individuo alcanzar un determinado objetivo comunicativo. No solo se utilizan para superar los problemas que encuentran los aprendientes, sino también para crear las condiciones de aprendizaje" (Faerch y Kasper, 1983, p. 36).

Según los resultados del corpus aquí analizado, parece claro que nuestros estudiantes tienen cierto control sobre las estrategias que utilizan, ya que tienen que elegir entre una serie de opciones cuando se encuentran con problemas de comunicación. Por ende, estamos de acuerdo con Bialystok (1990) cuando afirma que las estrategias de comunicación oral no siempre pueden estar bajo un control voluntario consciente. Esto nos permite asimismo confirmar que no habría *una* conciencia sino *grados* de conciencia (Mariani, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Bange, P. (1992). À propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). *Acquisition et interaction en langue* étrangère, *1*, 53-85.

Bialystok, E. (1983). Some factors in the selection and implementation of communication strategies. En C. Færch y G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 100-118). Essex: Longman.

Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: a psychological analysis of second language use*. Oxford: Basil Blackwell.

Bowles, M. A. (2010). *The think-aloud controversy in second language research*. New York: Routledge.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). Harlow: Longman.

Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, *1*(1), 14-26.

Cohen, A. D. (2010). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Longman.

Cohen, A. D. y Macaro, E. (Eds.) (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.

Consejo de Europa (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris: Didier. Recuperado de www.coe.int/lang-CECR

Corder, P. (1983). Strategies of communication. En C. Faerch y G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 15-19). New York: Longman.

Cotterall, S. (2009). Learning Autonomy in a Mainstream Writing Course: Articulating Learning Gains. En R. Pemberton, S. Toogood y A. Barfield (Eds.), *Maintaining Control: autonomy in language learning* (pp. 87-108). Hong Kong University Press: Hong Kong.

Degache, C. y Masperi, M. (2003). De quelques enjeux de l'apprentissage en autonomie en contexte universitaire: pistes de réflexion et propositions. En H. Greven-Borde y D. Spalding-Andreolle (Eds.), *L'apprentissage des langues en autonomie. Choix, approches, questionnements* (pp. 173-198). CERELC-PPF Langues et cultures: Université Stendhal Grenoble.

Dörnyei, Z. y Scott, M. (1997). Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, *47*(1), 173-210.

Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ericsson, A. y Simon, H. (1980). Verbal reports on data. *Psychological Review, 87*, 215-251.

Ericsson, A. y Simon, H. (Eds.) (1993). *Protocol analysis: verbal reports on data*. Cambridge: The MIT Press.

Faerch, C. y Kasper, G. (1983). Plans and strategies in interlanguage communication. En C. Faerch y G. Kasper (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 20-60). Essex: Longman.

Faerch, C. y Kasper, G. (Eds.) (1987). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fernández Dobao, A. M. y Palacios Martínez, I. M. (2007). Negotiating meaning in interaction between english and spanish speakers via communicative strategies. *Atlantis*, *29*(1), 87-105.

Flavell, J. H., Miller, P. H. y Miller, S. C. (1993). *Cognitive development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Goh, C. y Burns, A. (2012). *Teaching Speaking: A holistic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Huang, L. S. (2010). Do different modalities of reflection matter? An exploration of adult second language learners' reported strategy use and oral language production. *System*, *38*, 245-261.

Kongsom, T. (2009). *The effects of teaching communication strategies to Thai learners of English* [Tesis doctoral]. University of Southampton, Reino Unido.

Long, M. H. (1981). Questions in Foreigner talk discourse. *Language learning, 31*, 135-158.

Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, *90*, 320-337.

Maldonado Rosas, M. (2012). *Strategic communication in Spanish as L2: exploring the effects of proficiency, task and interlocutor* [Tesis doctoral]. University of Liverpool, Reino Unido.

Manchón, R. M. (1998). Broadening the concept of communicative strategies in interlanguage communication. En E. Alcón Soler y V. Codina (Eds.), *Current issues in English language methodology* (pp. 101-118). Castellon: Servei de publicacions de la Universitat Jaume I.

Mariani, L. (2010). *Communication strategies: Learning and teaching how to manage oral interaction*. Self-published: Lulu.

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

Nisbett, R. E. y Wilson, T. D. (1977). Telling more than we can know: Verbal reports on mental processes. *Psychological review*, *84*(3), 231-259.

Ospina García, S. (2016). *Les effets de l'enseignement de stratégies de communication orale en cours d'espagnol langue* étrangère *en France* [Tesis doctoral]. Université Paris 10 Nanterre/Universidad de Alcalá, París/Madrid.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury house.

Pornpibul, N. (2005). Quantitative and qualitative views of EFL learners' strategies: A focus on communication strategies. *Journal of English Studies, 2*, 64-87.

Poulisse, N. (1990). *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Enschede: Sneldruk.

Poulisse, N., Bongaerts, T. y Kellerman, E. (1984). On the use of compensatory strategies in second language performance. *Interlanguage Studies Bulletin*, *8*, 70-105.

Skehan, P. (2001). Comprehension and Production Strategies in Language Learning. En C. N. Candlin y N. Mercer (Eds.), *English Language Teaching in its Social Context* (pp. 75-89). London: Routledge.

Swain, M. (1984). Large-scale communicative language testing. En S. Savignon y M. Berns (Eds.), *Initiatives in communicative language teaching: A book of readings. Reading* (pp. 185-201). Reading: Addison-Wesley.

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreign talk, and repair in Interlanguage. *Language Learning*, *30*, 417-431.

Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of 'communication strategy'. En C. Færch y G. Kasper (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 61-74). Essex: Longman.

Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics, 19*(4), 515-537.

ANEXO



Imagen 1 - *El cumpleaños* (Tarea 3). Fuente: http://blog.babeliumproject.com/documentation/exercise-creation-tutorials/story-telling-exercise-tutorial/