«El uso de estrategias de comunicación oral entre aprendientes de ELE en un contexto asiático»

Cristina González Ruiz
Universidad Tecnológica Nanyang (Singapur)

Resumen

En este artículo se informa acerca de un estudio descriptivo sobre el uso de estrategias de comunicación en el ejercicio de las habilidades de producción y recepción oral, por parte de aprendientes universitarios de español como lengua extranjera (ELE) en un contexto asiático. Se fundamenta en la preocupación por el escaso desarrollo de las habilidades de interacción oral que se evidencia en el aula de ELE entre estudiantes universitarios iniciales (nivel A1), según el MCER (2002).

Este estudio tiene el doble cometido de conocer el uso de estrategias de comunicación oral (ECO, de aquí en adelante) para determinar si fuese beneficioso un entrenamiento específico en este tipo de estrategias. Se inscribe en la aproximación interaccional al estudio de las ECO y se apoya en la taxonomía de Nakatani (2006). El corpus del estudio está constituido por dos cuestionarios: uno dirigido a los alumnos participantes y otro dirigido a las docentes de la universidad seleccionada.

Se entiende que este estudio constituye el paso inicial que se debe dar, si se considera la enseñanza en estrategias de comunicación oral en el aula. Las conclusiones extraídas del mismo ayudarán a decidir si dicha enseñanza es necesaria y, en caso afirmativo, ofrecerá una valiosa información para el diseño de la misma.

Palabras claves:
español como lengua extranjera, aprendizaje autónomo, estrategias de comunicación oral, enseñanza/entrenamiento de estrategias.

1. Introducción

Las destrezas de interacción oral (comprensión y expresión oral) son unas de las habilidades que presentan mayor dificultad a los estudiantes principiantes de una lengua extranjera, especialmente debido a su escasa competencia lingüística. Paradójicamente, son unas de las destrezas más importantes, si partimos del objetivo principal de que el estudiante se convierta en un «usuario activo de la lengua meta que estudia»[1].

[1] Según objetivos de aprendizaje especificados en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002, p.9).

El objetivo principal de todo aprendiente de lenguas es el poder lograr comunicarse adecuadamente en la lengua que aprende. Sin embargo, durante los estadios iniciales de su aprendizaje, estos aprendientes se han de enfrentar a numerosos problemas y limitaciones al intentar interactuar en la lengua meta, como resultado de su limitada interlengua. El uso de estrategias de comunicación, similares a las que utiliza al comunicarse en su lengua nativa, le ayudarían a enfrentarse con mayor éxito ante estas situaciones, con la consiguiente recompensa de contribuir a un aprendizaje más eficiente y motivador de la lengua.

El punto de partida del presente estudio es la importancia básica del uso de «estrategias adecuadas», que permiten rentabilizar al máximo el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Se considera que una ausencia o mal uso de estrategias conllevan un esfuerzo innecesario que produce un resultado limitado, nulo o erróneo. Por tanto, somos de la opinión de que un conocimiento y aplicación adecuados de estrategias de aprendizaje por parte del aprendiente de lenguas podrían paliar esta limitación. Coincidimos con Giovannini et al. (1996) cuando afirman que es responsabilidad del profesor de ELE ayudar al estudiante a mejorar su competencia estratégica en la lengua meta, ofreciendo ocasiones para desarrollar y aplicar estrategias de comunicación en el aula. Con ello, no sólo le estamos ayudando a «aprender mejor» la lengua y con «mayor éxito», sino que también estaremos fomentando un aprendizaje más autónomo e independiente, al concederle un papel más activo y responsable en todo el proceso.

Por lo tanto, conocer las técnicas, mecanismos, pasos y estrategias que usan los aprendientes de lenguas extranjeras es esencial, tanto para los docentes como para los mismos aprendices, de manera que estos últimos sean conscientes de sus habilidades y sus preferencias a la hora de aprender una lengua, pero también sus limitaciones. Para el profesor, ofrece una importante información sobre los distintos estilos de aprendizaje que se aúnan en un mismo grupo de clase, aspectos afectivos, cognitivos y sociales que le ayudarán a decidir la metodología, tipo de actividades de aprendizaje y estilo de enseñanza que mejor se adecúe al grupo de estudiantes en particular.

2. Las estrategias de comunicación oral (ECO)

El presente estudio se enmarca en el marco teórico del enfoque comunicativo, según el cual el objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa del estudiante de lenguas. De entre las cuatro competencias o habilidades principales que según Canale (1983) integran la competencia comunicativa, este estudio se centra

en la competencia estratégica, la cual «se compone del dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse por dos razones, principalmente: a) compensar los fallos en la comunicación, debidos a condiciones limitadoras en la comunicación real o a insuficiente competencia en algún área de la competencia comunicativa; y b) favorecer la efectividad de la comunicación» (Llobera, 1995, p.69).

Teniendo en cuenta la definición anterior[2], en este estudio se consideran las estrategias de comunicación no sólo desde un punto de vista de incapacidad, como carencias o instrumentos de compensación por la falta de competencia lingüística, sino también como medios para aprender a comunicarse mejor.

2.1. Definición

Desde que Selinker (1972) acuñara el término de «estrategia de comunicación», numerosas definiciones del término y posibles clasificaciones han surgido en el ámbito de la lingüística aplicada (Tarone, 1980, 1983; Bialystok, 1990; Faerch y Kasper, 1983, 1984; Dörnyei, 1995; Dörnyei y Scott, 1997; y, más recientemente, Macaro, 2001; Nakatani, 2005, 2006; Rubio, 2007, entre otros).

En general, la terminología más comúnmente referida en la bibliografía es la de «estrategias de comunicación» o «estrategias comunicativas». Más recientemente, y desde una perspectiva interaccional, autores como Macaro (*op. cit.*) prefieren referirse a ellas como «estrategias para la interacción»[3] o Nakatani (2006), que prefiere llamarlas «estrategias de comunicación oral».

Al igual que Nakatani, consideramos que la denominación de «estrategias de comunicación» es confusa, ya que puede referirse tanto a la comunicación oral como a la escrita, y, por tanto, se ha decidido adoptar el término de «estrategias de comunicación oral» de este autor para referirse, de ahora en adelante, a las estrategias de comunicación que son propias de la interacción oral –las destrezas de comprensión y expresión oral.

2.2. Clasificación elegida para el estudio

Como se ha mencionado anteriormente, existe una larga lista de taxonomías para clasificar las ECO. Siguiendo a Dörnyei y Scott (1997), entre las clasificaciones

[2] Y de otros modelos, como el de la autora Bachman (1990), quien propone su propio modelo de competencia estratégica y considera que las estrategias son aplicables a todo el uso comunicativo de la lengua y no únicamente a los casos en los que se tiene que compensar deficiencias, como en la interlengua (en Llobera et al.,1995).

[3] Traducción propia del inglés *strategies for interaction* (2001, p.113).

más utilizadas en los estudios destacan las de Tarone (1977), Faerch y Kasper (1983), Bialystok (1983), Willems (1987), Poulisse (1993), Dörnyei y Scott (1995a, 1995b).

El presente estudio considera que las ECO se refieren específicamente a comportamientos estratégicos que usan los aprendientes de lenguas durante la realización de tareas interactivas. Por tanto, entendemos que es necesario considerar, por separado, las dos destrezas orales que tienen lugar durante la interacción, ya que para que exista interacción es necesario que se den ambas: la comprensión y expresión oral. Teniendo esto en cuenta, la taxonomía que propugna Nakatani (*op. cit.*) parece ser la más adecuada para este estudio, al estar desarrollada en un cuestionario que, por primera vez, estudia las ECO en relación con una tarea comunicativa desde las dos destrezas orales por separado. Este autor, en su *Oral Communication Strategy Inventory* (OCSI), divide las ECO según correspondan a la comprensión o a la expresión oral, siempre desde una perspectiva interaccional. Para la expresión oral, agrupa 32 ítems del cuestionario bajo ocho factores principales, y para la comprensión oral agrupa 26 ítems bajo siete grupos de factores (cfr. *Tabla 1*).

Categorías según OCSI
Estrategias para hacer frente a problemas al hablar
1. Estrategias socio-afectivas
2. Orientadas hacia la fluidez
3. De negociación del significado
4. Orientadas hacia la adecuación
5. De reducción y alteración del mensaje
6. Estrategias no-verbales
7. De abandono del mensaje
8. De intento de pensar en español
Estrategias para hacer frente a problemas al escuchar
1. De negociación del significado
2. De mantenimiento de la fluidez
3. De audición selectiva de información
4. De comprensión global
5. Estrategias no-verbales
6. De oyente menos activo
7. De orientación hacia las palabras

Tabla 1: Categorías de estrategias para la expresión y comprensión oral, según Nakatani (2006).

2.3. La enseñanza de estrategias ¿es necesaria?

Una de las características con las que coinciden los expertos es que las estrategias de aprendizaje se pueden enseñar y, aunque autores como Bialystok[4] (1990) no están convencidos de la efectividad de su entrenamiento o enseñanza, muchos de ellos (Oxford 1990, 1996; O'Malley, 1987; Chamot, 2004; Rubio, 2007; Nakatani, 2005, 2006; Tardo Fernández, 2005a, 2005b) se muestran a favor de su entrenamiento, considerando este no sólo efectivo, sino necesario para el aprendizaje exitoso y eficaz de cualquier lengua.

Así, Macaro (2006) recopila diversas investigaciones en el uso de ECO que muestran una relación positiva entre estas y el desarrollo de la expresión escrita (Aziz, 1995; Conti, 2004; Macaro, 2001), una mejora de la interacción oral (Cohen, Weaver y Li, 1995; Colunga, 1994; Nakatani, 2005), una mejora en la adquisición del léxico (Avila y Sadoski, 1996; Burgos-Kohler, 1991; Cohen y Aphek, 1980) o de las técnicas de lectura (Fraser, 1999; Raymond, 1993). Otros estudios muestran una relación directa entre estas y el fomento de la autonomía (Tardo Fernández, 2005a, 2005b; Nakatani, 2005; Flyman, 1997; Andrioti, 2003), entre otros.

Nosotros, al referirnos a la enseñanza de estrategias coincidimos con la postura de Canale (1983), de que no se trata de enseñar algo nuevo al aprendiente –porque se considera que ya usa estrategias de comunicación de forma innata a la hora de expresarse en la L1– sino de ayudarles a «ser conscientes» de las ventajas de su uso al aprender una lengua y de cuáles son las más efectivas para las diferentes tareas y destrezas de la lengua. Coincidimos con Faerch y Kasper (1983, p.55) cuando afirman que «si con enseñar estrategias también queremos decir que hacemos a los aprendientes ser conscientes de aspectos ya existentes en su comportamiento, es obvio que debemos enseñarles sobre estrategias, en particular, cómo usar estrategias de comunicación más apropiadamente».

Desde esta misma perspectiva, pensamos que la enseñanza en estrategias es positiva y necesaria, siempre y cuando tengamos en cuenta la opinión, necesidades y actitudes de los aprendientes hacia el uso de estrategias, en general, y su enseñanza, en particular. Es por ello, que en este estudio –centrado únicamente en las ECO– hemos decidido preguntar a nuestros alumnos por su opinión y creencias con relación al uso y enseñanza de ECO, al tiempo que queremos conocer el uso que hacen de las mismas.[5]

4 La autora, en su obra *Communication strategies* muestra una postura muy crítica con respecto a la enseñanza de estrategias de comunicación orales y resume su postura en contra con la siguiente afirmación: «lo que uno debe enseñar a estudiantes de lenguas no es estrategia, sino lengua» (traducción propia) (p.147)

5 Tareas extraídas del manual de enseñanza de ELE: Martín Peris y Sans Baulenas, (2004). *Gente 1. Nueva edición. Libro del alumno* (pp. 36-37). Barcelona: Difusión.

El objetivo de este trabajo es doble: por una parte, se quiere analizar el comportamiento estratégico de los alumnos iniciales de ELE al hacer uso de las destrezas de expresión y compresión oral en un contexto asiático, para con ello determinarsi es necesaria una instrucción específica en este tipo de estrategias.

En concreto, se parte de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tipos de estrategias de comunicación oral son más habituales entre los estudiantes iniciales (nivel A1) de ELE seleccionados, cuando interactúan en el aula de ELE?

2. ¿Es necesario enseñar o entrenar a estos alumnos en el uso de estrategias de comunicación oral? En caso afirmativo, ¿cómo debe ser esta enseñanza?

3. El estudio

3.1. Diseño

El presente estudio responde al tipo de investigación descriptiva, ya que se utiliza la técnica del cuestionario para obtener una información, en parte cuantitativa, ya que consideramos que técnicas más etnográficas como la observación en el aula no son válidas para el estudio de las ECO. Además de información cuantitativa, también se recoge información cualitativa sobre la opinión y creencias de nuestros alumnos y las profesoras participantes en el mismo.

Nuestro contexto se enmarca en el aula de ELE de la Universidad Tecnológica Nanyang, en Singapur. El grupo de alumnos seleccionado para este estudio posee un nivel muy básico de la lengua, equivalente al nivel A1 (según el MCER), o también llamado *falsos principiantes*. Por lo general, estos estudiantes tienen muy pocas ocasiones de practicar español fuera del aula, ya que la lengua no es oficial en Singapur y la comunidad de habla hispana en el país es muy reducida.

3.2. Participantes

El grupo de estudiantes seleccionado para este estudio lo componen 48 alumnos, divididos en tres grupos, con un nivel de la lengua A1, estudiando español en la Universidad Tecnológica Nanyang. De entre estos 48 estudiantes, 17 son hombres y 31 mujeres, de edades comprendidas entre los 18 y 24 años. Es importante destacar que la asignatura de español es electiva y que los alumnos la pueden elegir de entre un grupo de más de 65 asignaturas electivas.

Además de estos 48 estudiantes, también participaron en el estudio las tres profesoras que dan clase en este nivel en la universidad seleccionada. Consideramos que conocer su opinión y creencias al respecto es también importante y necesario para este estudio.

3.3. Materiales

Debido a la naturaleza poco observable de las ECO, hemos optado por el uso exclusivo del cuestionario, tanto para obtener información de los alumnos como de las docentes implicadas en este estudio. En un principio, consideramos incluir también la observación en el aula por parte del profesor, sin embargo se desechó la idea al considerar la observación directa un instrumento poco fiable y válido para el estudio de las ECO.

3.3.1. Cuestionarios sobre el uso de ECO: el estudiante

Los estudiantes participantes recibieron un cuestionario dividido en dos partes bien diferenciadas:

– Una primera, que incluye las diversas ECO objeto de estudio, según una versión adaptada a la enseñanza de ELE del original *Oral Communication Strategy Inventory* de Nakatani (2006). Esta parte del cuestionario responde al tipo de cuestionario estructurado, ya que emplea una «respuesta de escala» del 1 al 5 (siendo 1= nunca o casi nunca, 2= rara vez, 3= a veces, 4= normalmente y 5= siempre o casi siempre). El cuestionario utilizado se divide en: 31 estrategias para hacer frente a problemas a la hora de hablar y 25 estrategias para hacer frente a problemas a la hora de escuchar. Esta parte del cuestionario ofrece información cuantitativa ya que contiene respuestas cerradas que permitan su cálculo estadístico.

– Y otra segunda, que pretende conocer las creencias y opiniones de cada alumno sobre el uso de estrategias de comunicación oral y sobre el posible entrenamiento en las mismas en el aula de ELE. Esta parte está compuesta por preguntas abiertas y cerradas.

3.3.2. Cuestionarios sobre las ECO y su posible enseñanza: las profesoras

Se trata de un cuestionario semiabierto, ya que, aunque ofrece respuestas cerradas del tipo «sí/no», éstas van acompañadas de preguntas abiertas, con el fin de dar total libertad a la hora de expresar las opiniones y creencias sobre el tema. Se pretende conocer la opinión personal de estos profesores sobre el uso e importancia

de las estrategias de comunicación en el aula de ELE, así como conocer si han observado su uso por parte de los alumnos y su opinión respecto a la posibilidad de entrenarles en las mismas.

3.3.3. Fiabilidad y validez de los cuestionarios

Nakatani (2005) usó su cuestionario original en inglés (OCSI) con un grupo de estudiantes japoneses, para conocer el uso de las ECO que estos alumnos hacían en el aula de inglés como lengua extranjera. En este estudio, el alto grado de fiabilidad y validez de su inventario fue confirmado por medio del método alfa de Cronbach, produciendo un valor de 0.86 para la expresión oral y 0.85 para la comprensión oral. La validez concurrente del OCSI fue demostrada a partir del análisis correlacional con el cuestionario SILL de Oxford (1990).

3.4. Procedimiento

El cuestionario se entregó a los alumnos durante la última semana del semestre y a cada grupo por separado. Antes de entregárselo, al inicio de la clase, la profesora de cada grupo hizo una presentación breve sobre las ECO, tratando de definir el concepto, su uso y posible enseñanza en el aula, que se completó con preguntas y aclaraciones para facilitar la comprensión del tema. A continuación, se les explicó que, con el objeto de mejorar la calidad de enseñanza y ayudarles a mejorar su aprendizaje, se necesitaba conocer la frecuencia de su uso de ECO en el aula de ELE, pidiéndoles su colaboración completando el cuestionario que se les pasaría individualmente al final de la clase de ese día. Con el objeto de ayudarles a tener más reciente el uso en ECO, se les entregaron una serie de actividades comunicativas[5], para realizar en grupos durante una hora aproximadamente, tras lo cual se les pidió que la completasen.

3.5. Análisis

Al tratarse de una investigación descriptiva, se ha optado por el uso de la estadística descriptiva a la hora de analizar parte de los datos –los cuantitativos–, que son presentados de forma numérica. Asimismo, también se ha llevado a cabo un análisis cualitativo de los datos obtenidos a partir de las preguntas abiertas dirigidas a los alumnos y a las profesoras.

El cuestionario, entregado a los 48 alumnos, está dividido en dos partes bien diferenciadas: la primera, que corresponde a la versión adaptada a la enseñanza de ELE del mencionado inventario OCSI de Nakatani (2006), y una segunda, que incluye preguntas cerradas pero también abiertas. Para la primera parte, hemos calculado la media –suma total de los resultados de cada alumno dividido por el número total de alumnos– y la desviación estándar –grado de dispersión entre los resultados– para

cada uno de los ocho tipos de estrategias de expresión oral, subdivididos en 32, y los siete tipos de estrategias de comprensión oral, subdivididos en 26 (*Tablas* 2 y 3). Con la media, nos hacemos una idea del promedio matemático de las respuestas dadas.

La desviación estándar «consiste en medir la distancia media que existe entre un conjunto de resultados y la puntuación media de este mismo conjunto» (Madrid et al., 2005, p.115). Esta medida de dispersión estadística nos permite medir el grado de dispersión de los resultados para cada categoría de estrategias: cuanto más alto sea su valor, más heterogéneo es el grupo de respuestas, y cuanto más bajo sea, más homogéneo es.

La segunda parte del cuestionario del alumno, que consta de preguntas abiertas y cerradas, se ha analizado cuantitativa y cualitativamente. Las respuestas cerradas se han calculado en porcentajes (*Tabla 4*) y las abiertas cualitativamente.

El segundo cuestionario, dirigido a las tres profesoras, se trata de un cuestionario semiabierto, de respuestas abiertas y cerradas. Las respuestas cerradas se han analizado de forma cuantitativa, basándose en porcentajes (*Tabla 5*), y las abiertas cualitativamente.

4. Discusión de los resultados

4.1. Cuestionario del alumno

4.1.1. Estrategias de expresión oral

Primeramente, se presenta el análisis cuantitativo de las 32 estrategias seleccionadas para hacer frente a problemas de expresión oral, agrupadas según las ocho categorías principales anteriormente mencionadas (cfr. *Tabla 2* y *Gráfico 1*).

Estrategias para hacer frente a problemas de expresión oral		
Categorías	**M**	**DE**
1. Estrategias socio-afectivas	**3.67**	**0.22**
2. Orientadas hacia la fluidez	**3.58**	**0.22**
3. De negociación del significado	**3.65**	**0.36**
4. Orientadas hacia la adecuación	**3.55**	**0.37**
5. De reducción y alteración del mensaje	**3.96**	**0.44**
6. Estrategias no-verbales	**3.89**	**0.28**
7. De abandono del mensaje	**2.98**	**0.61**
8. De intento de pensar en español	**3.50**	**0.38**

Tabla 2

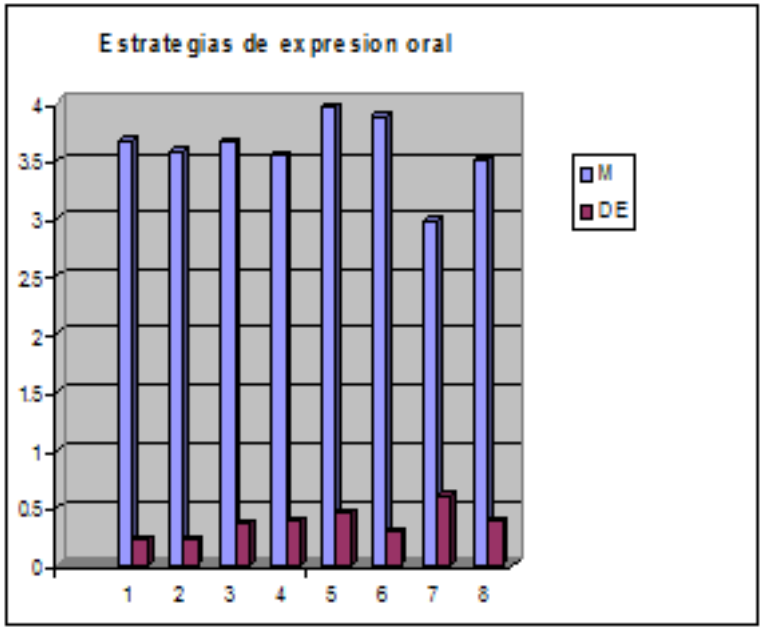

Gráfico 1

Al fijarnos en la media de todas la categorías, nos damos cuenta de que, en general, todas ellas, excepto la número 7 («De abandono del mensaje»), responden a una frecuencia de uso entre *a veces* y *normalmente*, aunque más cercana al *normalmente*. Esto quiere decir que se puede afirmar que el grupo usa *normalmente* siete de las estrategias propuestas (1-6, 8) y *menos frecuentemente* las agrupadas bajo la categoría «de abandono del mensaje». La baja desviación estándar obtenida en cada categoría nos permite generalizar los datos para todas ellas. De entre las ocho categorías, la «de reducción y alteración del mensaje» se presenta como la categoría de estrategias usadas «normalmente». En el otro extremo, encontramos la categoría 7 –«de abandono del mensaje»– como la de menor uso entre nuestros alumnos. Esta categoría se refiere a estrategias que el aprendiente pone en acción cuando evita solucionar un problema comunicativo y se da por vencido a la hora de comunicar el mensaje original. El hecho de que su media nos dé el resultado más bajo de todos (2.99=*a veces*) es una buena señal, ya que, según varios autores (Dörnyei y Scott, 1997; Nakatani, 2005), usar estos comportamientos afecta negativamente la interacción y no ayuda al aprendizaje de la lengua. Este resultado revela que, aunque sólo a veces, nuestros estudiantes todavía hacen un uso esporádico de este tipo de ECO al interactuar y, como se ha comentado anteriormente, deberían dejar de usarlas si lo que quieren es mejorar su competencia comunicativa.

La categoría 5 («de reducción y alteración del mensaje») muestra la media más alta (3.96). Esta categoría incluye comportamientos estratégicos que llevan a una reducción del mensaje inicial, por ejemplo, usando secuencias más automatizadas por temor al error –estrategias de reducción formal– o cambiando el objetivo de comunicación inicial, para evitar usar una estructura o vocablo problemáticos –estrategias de reducción funcional– que, al igual que las «de abandono del mensaje», se consideran negativas para el aprendizaje de una lengua. En la bibliografía, generalmente, estos dos tipos de categorías aparecen unidos bajo la denominación de «estrategias de reducción o evitación» y su uso se considera negativo, ya que el aprendiente intenta evita resolver una situación de dificultad comunicativa, reduciendo el mensaje original o, incluso, abandonándolo. Estas estrategias son generalmente muy usadas entre aprendientes con un nivel de competencia bajo, lo cual coincide en este caso.

Durante la interacción, se considera que el uso de estrategias como las enmarcadas en la categoría 3 –«de negociación del significado»– es muy positivo para facilitar y mantener la interacción. Esta categoría se enmarca dentro de las «estrategias de interacción», según las cuales el éxito de la comunicación depende de la colaboración e interacción entre los participantes. En nuestro caso, la media de esta categoría arroja un resultado de 3.65, lo que responde a un uso entre *a veces* y *normalmente*, y que podemos considerar muy positivo. Esta categoría enmarca comportamientos como: verificar que el oyente comprenda el mensaje que se transmite, repetición constante hasta que el oyente comprenda, ofrecer ejemplos para facilitar la comprensión, entre otros. Durante la interacción, los interlocutores construyen el significado conjuntamente a través de la negociación, por lo que el alto resultado obtenido en esta categoría es muy positivo y alentador, con respecto a nuestro grupo de estudiantes. Esta categoría incluye el tipo de comportamientos estratégicos positivos de los que el aprendiente debería hacer siempre uso durante la interacción.

El resto de las categorías ofrecen una media bastante alta, es decir, la media de participantes hace un uso muy cercano a *normalmente*; lo cual es muy positivo, ya que se refieren a estrategias muy beneficiosas al interactuar en la lengua meta. Así, la categoría de «estrategias socio-afectivas», como relajarse al sentir ansiedad o darse ánimos para comunicarse en la lengua meta, son comportamientos muy positivos, y la falta de ellos puede dar lugar a situaciones de abandono del mensaje o ruptura de la comunicación. Esta categoría muestra un resultado de 3.67, que la sitúa muy cercana a la opción de *normalmente*.

Las categorías 2 y 4, que corresponden a estrategias «orientadas hacia la fluidez» y «orientadas hacia la adecuación» respectivamente, también muestran

unas medias altas y muy similares –3.58 y 3.55, respectivamente–. Ambas categorías incluyen comportamientos estratégicos muy positivos para facilitar y mejorar las condiciones de la comunicación, como son: prestar atención a la propia entonación, ritmo y pronunciación, hablar alto y claro para hacerse entender mejor, autocorregirse cuando se ha cometido un error, etc.

Otra categoría esencial y beneficiosa al interactuar es la del uso de «estrategias no-verbales», sobre todo, cuando el nivel lingüístico es limitado –como es el caso de nuestros participantes–, y que puede ayudar a enfrentarse con éxito a la comunicación. Estos comportamientos, que son estrategias de control no lingüísticas, incluyen gestos, mímica, etc. La media para esta categoría es la segunda más alta (3.89).

Finalmente, tenemos la categoría «de intento de pensar en español» que, al igual que las anteriores, muestra una media bastante alta (3.5). Al echar un vistazo a los resultados del apéndice 6 para esta categoría, podemos observar que, casi la mitad de los participantes, normalmente piensa primero en su lengua nativa y luego lo traduce al español, lo cual dice muy poco de su intento de pensar en español. En cambio, el comportamiento de pensar primero en español para adecuarlo al contexto después (ítem 2), muestra que la mayoría del grupo se divide entre *a veces* y *normalmente*. Según estos resultados, se puede afirmar que el grupo usa *a menudo* esta categoría.

4.1.2. Estrategias de comprensión oral

El análisis cuantitativo de los 26 ítems para hacer frente a la comprensión oral se presenta a continuación bajo siete categorías principales (cfr. *Tabla 3* y *Gráfico 2*).

Estrategias para hacer frente a problemas de comprensión oral		
Categorías	**M**	**DE**
1. De negociación del significado	**3.88**	**0.24**
2. De mantenimiento de la fluidez	**3.25**	**0.48**
3. De audición selectiva de información	**3.52**	**0.54**
4. De comprensión global	**3.56**	**0.29**
5. Estrategias no-verbales	**3.99**	**0.12**
6. De oyente menos activo	**3.17**	**0.01**
7. De orientación hacia las palabras	**3.71**	**0.76**

Tabla 3

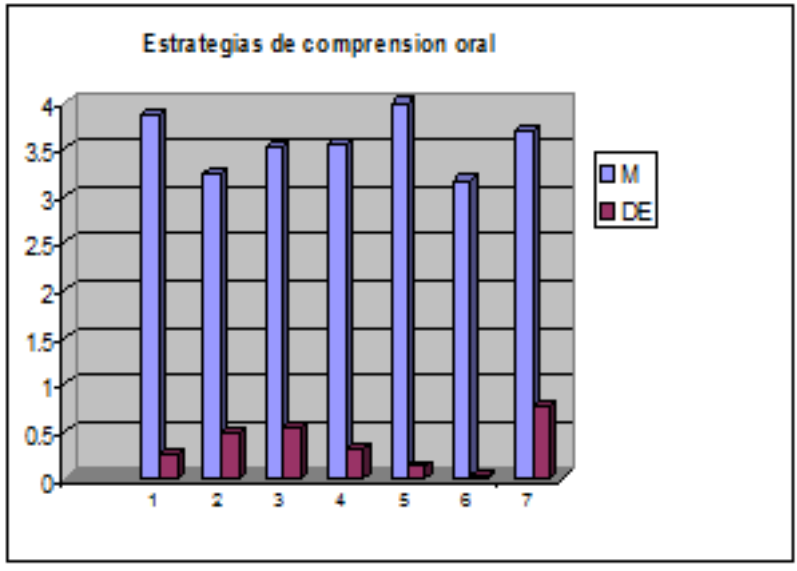

Gráfico 2

Dos de las categorías muestran las medias más altas: «de negociación del significado» y las «estrategias no-verbales»; ambas muy positivas y necesarias, especialmente para aprendientes de niveles iniciales. Al usar estos comportamientos, los aprendientes trabajan en un plan alternativo para lograr su objetivo comunicativo, haciendo uso de cualquier recurso disponible, bien sea verbal o no. Estos comportamientos, junto con otros, se consideran que son los usados por *el buen aprendiente*.

Por otra parte, la categoría 7 («de orientación hacia las palabras») arroja un resultado alto de uso (M=3.71). Este resultado evidencia que la mayoría de los participantes hace un uso de esta categoría que se aproxima mucho a la frecuencia de *normalmente*.

La categoría 6, «de oyente menos activo», muestra la media más baja (3.17). A pesar de que esta categoría ofrece la media más baja de todas, estos comportamientos se consideran negativos y no deberían usarse, si lo que se pretende es mantener una comunicación oral lo más exitosa posible. Por ejemplo, el ir traduciendo a la lengua nativa, palabra por palabra, afecta negativamente la fluidez de la comunicación, lo que puede derivar en largos silencios o vacíos en la comunicación.

La categoría que muestra la segunda media más baja (3.25) es la «de mantenimiento de la fluidez». Los comportamientos de esta categoría incluyen: el uso de circunloquios, solicitud de ejemplos, prestar atención a aspectos importantes como la pronunciación, ritmo y entonación del hablante, etc. Todos ellos se consideran muy positivos para la interacción y son muy beneficiosos para un aprendiente con un limitado nivel de competencia, porque le permite mantener viva la conversación y, por tanto, puede ser motivo de ánimo para seguir comunicándose.

Las dos últimas categorías de estrategias que nos quedan corresponden a las «de audición selectiva de información» y «de comprensión global». Las medias de ambas son muy similares (3.52 y 3.56, respectivamente). Según el objetivo de la tarea comunicativa que se esté realizando, será más beneficioso usar una que otra. Estos resultados nos dan una idea de la preferencia de uso de estrategias por cada participante, lo que está directamente relacionado con variables como el estilo de aprendizaje preferido de cada participante. Esto es, algunos aprendientes tienden a realizar una audición selectiva del mensaje y otros prefieren una global.

4.1.3. Opiniones y creencias sobre el uso y enseñanza de ECO

Los datos analizados en este punto corresponden a los obtenidos en la segunda parte del cuestionario, que incluye respuestas abiertas y cerradas, para conocer la opinión de los alumnos sobre su uso de ECO y su posible enseñanza en el aula de ELE.

¿Usas ECO en el aula de ELE?				**¿Es beneficioso su uso para ti?**		**¿Necesitas ser entrenado en ECO?**		**¿Cómo quieres que sea este entrenamiento?**	
Sí, siempre	**Sí, normalmente**	Sí, a menudo	Sí, a veces	**Sí**	No	**Sí**	No	Explícitamente	37.5%
								Implícitamente	**62.5%**
14.5%	**62.5%**	12.5%	10.4%	**100%**	0%	**66.6%**	33.3%	**Integradamente**	**84.3%**
								Separadamente	15.6%

Tabla 4

El análisis de la tabla anterior muestra que la mayoría (62.5%) de los participantes del estudio considera que usa ECO *normalmente*, frente a tan solo un 10.4% que lo hace *a veces*, y un 14.5% que cree usarlas *siempre*. Pensamos que esta gran diferencia en los resultados nos muestra la gran disparidad que existe en el grupo a la hora de usar ECO, lo que no parece coincidir con los resultados obtenidos del análisis cuantitativo de la primera parte del cuestionario.

Unánimemente, todos los participantes consideran que usar ECO es beneficioso para ellos. Con respecto a su opinión sobre una posible enseñanza en ECO, tan sólo el 66.6% responde afirmativamente lo que parece ser contradictorio, si consideramos que todos ellos coinciden en el uso beneficioso de ECO. De entre las respuestas positivas, se desprende la idea general de la utilidad y practicidad que encuentran los alumnos en su uso a la hora de comunicarse en español en el aula, y su relación directa con un aprendizaje más eficaz y exitoso de la lengua.

De entre las negativas, destaca la característica no-generalizable, innata y no enseñable de las estrategias.

4.2. Cuestionario de las profesoras

La última semana del curso se entregó a cada profesora un cuestionario semiabierto, compuesto de preguntas abiertas y cerradas (cfr. *Tabla 5*).

¿Usan ECO tus alumnos del nivel HMS2 en el aula?		**¿Te parece beneficioso para ellos?**		**¿Piensas que deben ser entrenados en ECO?**		**¿Cómo crees que debe ser este entrenamiento?**	
Sí, normalmente	**Sí, a menudo**	**Sí**	No	**Sí**	No	**Explícitamente**	**100%**
						Implícitamente	33.33%
33.33%	**66.66%**	**100%**	0%	**100%**	0%	**Integradamente**	**100%**
						Separadamente	0%

Tabla 5

De la tabla anterior se deduce que, en general, las profesoras han observado un cierto uso de ECO entre los estudiantes de este nivel cuando interactúan en el aula, aunque no demasiado frecuente. Las tres son unánimes a la hora de considerar las ECO beneficiosas para los alumnos cuando interactúan en español y al considerar que los alumnos de este nivel deben ser enseñados en ECO.

Con respecto a cómo debe ser esta enseñanza, dos de ellas opinan que debe darse de manera explícita –probablemente debido a la cultura de los estudiantes singapurenses–, y la tercera profesora considera que se debe dar de las dos maneras, explícita e implícitamente. Las tres coinciden en que esta enseñanza debe estar integrada en el currículo del curso, lo cual coincide con la opinión de la mayoría de los alumnos del estudio.

5. Conclusiones

Dado que los aprendientes principiantes de lenguas frecuentemente se enfrentan a dificultades y limitaciones comunicativas al interactuar en la lengua que estudian, pensamos que se beneficiarían enormemente del uso de estrategias para compensar esa falta de competencia lingüística, con el objetivo de facilitar la interacción. La naturaleza y frecuencia de dichas estrategias dependen de diversas variables, como el nivel de competencia, cultura, estilo de aprendizaje preferido, edad, etc.

En el presente trabajo hemos querido conocer el uso que nuestros alumnos hacen de estrategias de comunicación oral cuando interactúan en el aula, con el objetivo de determinar, por una parte, qué estrategias usan más frecuentemente –y cuáles menos– y, por otra parte, decidir si necesitan ser enseñados en su uso, en cuyo caso, la información recogida nos ayudará a tomar decisiones sobre el diseño y modo de llevar a cabo dicha enseñanza.

En concreto, nos hemos planteado dos preguntas principales de investigación, para las que hemos obtenido las siguientes conclusiones:

¿Qué tipos de estrategias de comunicación oral son más habituales entre los estudiantes iniciales (nivel A1) de ELE seleccionados cuando interactúan en el aula de ELE?

En general, para hacer frente a problemas surgidos durante la expresión oral, nuestros alumnos parecen hacer un mayor uso de las *estrategias de reducción y*

de alteración del mensaje y de las *no-verbales*, y un menor uso de las *de abandono del mensaje* (*Tabla 2*). Para la comprensión oral, las estrategias usadas habitualmente son *de negociación del significado* y las *no-verbales*; y las que menos, las *de oyente menos activo* (*Tabla 3*).

Gracias a las bajas desviaciones estándares obtenidas, podemos generalizar los resultados de las medias para cada categoría de estrategias, ya que los grupos resultan homogéneos. Un análisis más detallado de los ítems por separado nos ayudará a decidir qué tipos de estrategias deberían usar más o cuáles menos, lo que formaría parte del diseño de un entrenamiento específico en ECO.

¿Es necesario enseñar o entrenar a estos alumnos en el uso de estrategias de comunicación oral? En caso afirmativo, ¿cómo debe ser esta enseñanza?

Para esta cuestión, las opiniones de los alumnos y de las profesoras coinciden bastante. Y es que, aunque todos los alumnos coinciden en considerar el uso de ECO beneficioso para su aprendizaje de la lengua, no todos están de acuerdo con su enseñanza (66,6%). Con respecto a las tres profesoras encuestadas, las tres opinan unánimemente que los alumnos del nivel seleccionado deberían ser entrenados en ECO, de manera explícita e integrada en el currículo del curso.

Por lo tanto, aunque el porcentaje de alumnos que está de acuerdo en ser enseñados en ECO no es del 100%, sí pensamos que, a partir de los resultados del uso de ECO obtenidos en la primera parte del cuestionario y la opinión de las docentes, existe una base objetiva, según la cual, nuestros alumnos se beneficiarían de una enseñanza de ECO implícita, pero sobre todo explícita, e integrada en el currículo. En resumen, coincidimos con la autora Pinilla Gómez (2004a, p.886) en que «es necesario introducir en los programas curriculares y en los métodos de enseñanza-aprendizaje de ELE diferentes actividades que potencien el comportamiento estratégico de nuestros estudiantes y que les ayuden a resolver, por sí solos, esos inevitables problemas que van surgiendo en sus interacciones».

6. Limitaciones del estudio y sugerencias futuras

El presente estudio no está exento de limitaciones, principalmente, porque su objetivo no es el de obtener unos resultados generalizables y aplicables a otros contextos de aprendizaje, sino que, como parte de la investigación-acción en el aula, pretende dar respuesta a una situación concreta del aula con un grupo reducido de alumnos y unas características de aprendizaje concretas.

Entre las primeras limitaciones que podríamos nombrar está la falta de uso de diferentes métodos para la obtención de los datos, ya que se ha usado exclusivamente el cuestionario. Aunque el alto grado de fiabilidad y validez del presente cuestionario ha sido anteriormente demostrado, según Nakatani (2006, p.162) «es necesario combinar varios métodos de evaluación para compensar posibles problemas inherentes al método del cuestionario». Por lo tanto, para futuras investigaciones se sugiere el uso de métodos complementarios al del cuestionario, como la observación en clase –a través del diario del profesor–, el uso del portafolio del alumno y/o el análisis de la interacción oral de los alumnos para determinar las ECO que usan. Al usar diferentes métodos de obtención de datos, los resultados obtenidos se pueden triangular al compararlos unos con los otros, lo cual contribuye a incrementar la fiabilidad y viabilidad de los mismos.

Otra limitación, y que a la vez constituye una sugerencia para futuras investigaciones, es la falta de relación del uso de estrategias con variables como el sexo o estilo de aprendizaje, que son algunas de las que influyen en la elección de estrategias, según Nakatani (*op. cit.*). Aunque la versión adaptada del cuestionario de Nakatani usada en este estudio es adecuada para ayudar a los participantes a recordar el uso que hacen de las ECO en el aula, son necesarias investigaciones de mayor profundidad, con el objetivo de conocer la naturaleza del uso de las ECO con respecto a variables como nivel lingüístico, contexto de aprendizaje, sexo, estilo de aprendizaje, etc.

Bibliografía

Andrioti, P. (2003). An outline of the role of communication strategies in interaction between L2 learners. *TESOL GREECE*. Obtenido de http://www.tesolgreece.com/nl/73/7308.html

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

Chamot, A.U. (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.

Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies.*TESOL Quaterly*, 29(1), 55-85.

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

Faerch, C. y Kasper, G. (Eds.). (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman.

Flyman, A. (1997). Communication strategies in French as a foreign language. *Working Papers*, 46, 57-73.

Giovannini, A. et al. (1996). *Profesor en acción 1: el proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.

Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Macaro, E. (2001). *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. Londres: Continuum.

Macaro, E. (2006). Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 90(3), 320-337.

Madrid, D. et al. (2005). *Observación e investigación en el aula*. Fundación Universitaria Iberoamericana y Universidad de Granada.

Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. (2004). *Gente 1: curso de español para extranjeros (nueva edición)*. Barcelona: Difusión.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: Secretaria General

Técnica del MECD y Grupo Anaya (traducido y adaptado por el Instituto Cervantes).

Nakatani, Y. (2006). Developing an Oral Communication Strategy Inventory. *The Modern Language Journal*, 90(2), 151-168.

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

O'Malley, J. M. (1987). The Effects of Training in the Use of Learning Strategies on Learning English as a Second Language. En Wenden, A. y Rubin, J. (ds.). *Learner Strategies in Language Learning* (pp. 133-144). New Jersey: Prentice Hall.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Nueva York: Newbury House.

Oxford, R. L. (Ed.). (1996). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*. Honolulu: University of Hawai'i Press.

Pinilla Gómez, R. (2004). *La expresión oral*. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE) (pp. 879-897). Madrid: SGEL.

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

Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, 209-231.

Tardo Fernández, Y. (2005a). Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza de español como lengua extranjera. *RedELE*, 3.

Tardo Fernández, Y. (2005b). Reflexiones en torno al desarrollo de la autonomía oral en las clases de español como lengua extranjera a través de estrategias de comunicación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 9. Consultado el día 16 de octubre de 2007 en http://www.umce.cl/~dialogos/no9_2005/tardo.swf

Tarone, E. (1980). Communication strategies, foreign talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30(2), 417-431.

Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of communication strategy. En Faerch, C. y G., Kasper (Eds.). *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 61-74). Londres: Longman.