

MEMORIA DE LA MAESTRÍA
“FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA”

UNIVERSIDAD DE LEÓN

En colaboración con la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER)

**EL USO DE LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN ORAL POR
ESTUDIANTES INICIALES DE E/LE EN UNA UNIVERSIDAD DE
SINGAPUR: ¿NECESIDAD DE ENTRENAMIENTO?**

Autora: Cristina González Ruiz

Directora: Leticia Rojas Castro

Noviembre de 2007

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	
1.1. Objetivos del estudio.....	5
1.2. Estructuración.....	6
2. MARCO TEÓRICO	
2.1. La Enseñanza Comunicativa de la lengua.....	7
2.2. La competencia comunicativa: concepto y subcompetencias.....	9
2.2.1. La subcompetencia estratégica.....	12
2.3. Las estrategias de aprendizaje.....	14
2.3.1. Definición: ¿estrategias, procesos o técnicas?.....	15
2.3.2. Clasificación de las estrategias de aprendizaje.....	18
2.4. Las estrategias de comunicación oral (ECO).....	21
2.4.1. Definición.....	21
2.4.2. Clasificación.....	24
2.4.3. Clasificación elegida para el estudio.....	26
2.5. Enseñanza de estrategias: ¿hacia la creación de aprendientes estratégicos?..	28
3. MARCO PRÁCTICO	
3.1. Contexto.....	32
3.1.1. Lugar de estudio.....	32
3.1.2. Participantes.....	33
3.2. Metodología.....	34
3.3. Recogida de datos.....	35
3.3.1. Cuestionarios.....	35
3.3.2. Fiabilidad y validez de los cuestionarios.....	37
3.4. Análisis de los datos.....	39
3.5. Resultados y conclusiones.....	40
3.5.1. Cuestionario del alumno.....	40
3.5.1.1. Estrategias de expresión oral.....	41

3.5.1.2. Estrategias de comprensión oral.....	46
3.5.1.3. Opinión y creencias del alumno sobre el uso de ECO y su posible enseñanza.....	50
3.5.2. Cuestionario de las profesoras.....	53
4. CONCLUSIONES GENERALES.....	56
5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....	58
6. BIBLIOGRAFÍA.....	60
7. APÉNDICES.....	65
Apéndice 1: Encuesta de uso de ECO (1ª parte).....	65
Apéndice 2: Encuesta de uso y enseñanza de ECO (2ª parte).....	67
Apéndice 3: Encuesta de uso de ECO (traducción al español).....	68
Apéndice 4: Encuesta de uso y enseñanza de ECO (traducción al español).....	70
Apéndice 5: Encuesta entregada a las tres profesoras del estudio.....	71
Apéndice 6: Resultados de las estrategias de expresión oral.....	72
Apéndice 7: Resultados de las estrategias de comprensión oral.....	74
Apéndice 8: Tareas comunicativas de un manual de E/LE.....	76

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.

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 éxito ante estas situaciones, con la consiguiente recompensa de contribuir a un aprendizaje más eficiente de la lengua.

Consideramos que es labor y obligación del docente de lenguas el ayudar al aprendiente a usar estrategias positivas que fomenten un aprendizaje estratégico de la lengua. 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.

El presente trabajo está fundamentado en la preocupación por el escaso desarrollo de las habilidades de interacción oral que se evidencia en el aula de español como lengua extranjera (E/LE) en una universidad de Singapur. Nos referimos a alumnos principiantes (nivel A1, según MCER, 2001), que tienen un escaso contacto con la lengua española y cuyo aprendizaje se produce principalmente en el aula. Además, se estudia en Singapur,

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

un país donde el español no es lengua oficial y, por lo tanto, existen oportunidades muy reducidas de usarla fuera del aula.

Entendemos que el análisis de las estrategias de comunicación oral que usan nuestros alumnos puede arrojar información muy valiosa y necesaria para comprender mejor su proceso de aprendizaje del español -cómo se realiza dicho aprendizaje y qué técnicas usan- con el objetivo de facilitar dicho proceso. Pensamos que el presente estudio constituye el paso inicial que se debe dar si se considera la enseñanza en estrategias de comunicación oral; las conclusiones que se extraigan nos ayudarán a decidir si dicha enseñanza es necesaria y, en caso afirmativo, ofrecerá una valiosa información para el diseño de la misma.

1.1. Objetivos del estudio

El objetivo de este trabajo es el de analizar, para identificar y así poder conocer, las estrategias de comunicación oral utilizadas por los estudiantes principiantes de español como lengua extranjera (a partir de ahora E/LE) en la Universidad Tecnológica Nanyang de Singapur.

En concreto, se quiere conocer el “comportamiento estratégico” de nuestros alumnos de español para aprender dos destrezas concretas de la lengua: la expresión y la comprensión oral. Es decir, se quiere conocer qué estrategias de comunicación oral usan los alumnos cuando interactúan entre ellos y con el profesor y si su falta o escaso uso de ellas podría ser mejorado con una instrucción específica en este tipo de estrategias.

Asimismo, también se quieren conocer las creencias y actitudes de estos alumnos hacia el uso de estrategias de comunicación oral en el aula de E/LE y sobre su posible entrenamiento en ellas.

La opinión de estos alumnos se va a complementar con la de las tres profesoras (incluida la autora de este estudio) que imparten clase a los alumnos del estudio; sus creencias y actitudes con respecto al uso de estrategias de comunicación y su entrenamiento se considera un input importante y necesario para este estudio.

Para ello, se quiere responder a dos preguntas de investigación principales:

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

1.2. Estructuración

El presente estudio se va a dividir en dos partes principales:

1ª Parte: La parte teórica, donde se va intentar definir el término de estrategia de comunicación oral y mostrar las diversas clasificaciones que existen a través de las investigaciones que se han realizado hasta la fecha en el campo de la lingüística aplicada. Asimismo, se analizará y hablará de términos clave relacionados e interdependientes con este tipo de estrategias de aprendizaje como son: la interlengua, la competencia comunicativa, la competencia estratégica, el aprendizaje autónomo y la motivación.

2ª Parte: Compuesta por la parte práctica, está integrada por la metodología a la que se adscribe este estudio, los participantes, el contexto, los métodos de recogida de datos, el análisis de los datos y las conclusiones finales.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La Enseñanza Comunicativa de la lengua

Desde el cambio de paradigma con la llegada de la “Enseñanza Comunicativa” de la lengua² y gracias a la influencia del constructivismo, humanismo y la extensa investigación realizada en el campo de la psicología cognitiva y la adquisición de segundas lenguas, se ha producido un cambio conceptual y metodológico que ha hecho que el centro de interés haya cambiado hacia el alumno como individuo que aprende, incrementándose el interés por conocer cómo lo hace y qué usa para ello (mecanismos, técnicas y estrategias que aplica).

Con ello, el papel del profesor en el aula ha cambiado considerablemente, pasando de ser un mero transmisor de conocimiento (conductismo) a convertirse en un mediador, facilitador y coordinador del proceso de aprendizaje-enseñanza. De igual modo, el papel del alumno también ha cambiado, por cuanto es más activo y tiene más control sobre su propio aprendizaje, fomentándose la autonomización y una mayor responsabilidad en todo su proceso de aprendizaje.

Con el enfoque comunicativo, el énfasis se pone en el desarrollo de la competencia comunicativa y no tanto en el conocimiento de las estructuras. Este nuevo enfoque (que no método), *“pretende hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación”*³. Por lo tanto, se considera que aprender la lengua significa aprender a comunicarse, por lo que se estimulan los intentos de comunicación desde el principio y se busca la competencia comunicativa. Así, el objetivo principal es *“aprender a usar la lengua”*, por lo que la lengua *“es empleada como una herramienta cognitiva que permite al alumno desarrollar pensamientos e ideas en esa lengua”*⁴.

² También denominada “enfoque comunicativo”, “enfoque nocional-funcional” o “enfoque funcional”, en RICHARDS, J. C. y RODGERS,, T. S.(2ª ed.), (2003:154-155)

³ En RICHARDS, J. C. y RODGERS,, T. S.(2ª ed.), (2003:155)

⁴ En RODRÍGUEZ RUIZ (2005:2).

Desde el punto de vista de la teoría lingüística, la Enseñanza Comunicativa de la Lengua ofrece una rica base teórica que se caracteriza por su eclecticidad. Los autores Richards, J.C. y Rodgers (2003:160), resumen algunas de sus características principales en las siguientes:

1. La lengua es entendida como un sistema para expresar el significado.
2. Su función principal es la interacción y la comunicación.
3. Su estructura refleja sus usos funcionales y comunicativos.
4. Las unidades fundamentales no se constituyen únicamente de elementos gramaticales y estructurales sino también de las categorías de significado funcional y comunicativo que se manifiestan en el discurso.

El Enfoque Comunicativo aplicado al aprendizaje de una lengua segunda o extranjera proporciona el marco teórico-conceptual en el que se encuadra nuestra propuesta de estudio de las estrategias de comunicación oral. Según los autores Richards, J.C. y Rodgers, el objetivo de la enseñanza de la lengua en base al enfoque comunicativo “*es desarrollar lo que Hymes (1972) llama “competencia comunicativa”*”⁵. A continuación, vamos a explicar lo que se entiende por “competencia comunicativa” y su relación con el objeto de este estudio.

⁵ En RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S.(2ª ed.), (2003:158)

2.2. La competencia comunicativa: concepto y subcompetencias

Como se ha apuntado anteriormente, este concepto fue primeramente acuñado por Hymes, D.H. (1972) y se refiere a *“la capacidad de formar enunciados que no sólo sean gramaticalmente correctos sino también socialmente apropiados”*⁶.

Este autor, partiendo de las propuestas radicales de Chomsky sobre la naturaleza del lenguaje, muestra una postura crítica con respecto a la gramática generativa del momento, ya que la considera limitada para ejercer de base para una teoría general de la lengua. Considera que el concepto de competencia lingüística entendido hasta el momento no incluye el carácter social ni contextual que la lengua debe tener. En palabras de la autora Cenoz, el concepto de competencia comunicativa que propone Hymes *“incluye el significado referencial y social del lenguaje, y no sólo se refiere a la gramaticalidad de las oraciones, sino también a si éstas son apropiadas o no en el contexto”* (2004:451).

Así, la competencia comunicativa que formula Hymes presenta cuatro dimensiones principales⁷:

- a) que la actuación lingüística sea posible de manera formal,
- b) que las expresiones sean factibles de acuerdo con los medios disponibles (límites de edad, formación, estado anímico, etc.),
- c) que la actuación lingüística debe darse de acuerdo con las reglas sociolingüísticas del contexto en el que se produce, y
- d) que se dé en la realidad.

Una década más tarde, Canale, M. (1983)⁸ profundizó en este concepto y presentó un modelo que, según palabras del autor Llobera, es *“un excelente ejemplo de aplicación del concepto de competencia comunicativa a la didáctica”* (1995:14) y que resulta ser el más extendido en la investigación de la lingüística aplicada.

⁶ Citado en el *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes.

⁷ En LLOBERA *et al.* (1995:13).

⁸ CANALE, M. (1983) “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en LLOBERA *et al.* (1995:63-81).

El marco teórico para la competencia comunicativa propuesto por Canale⁹, incluye las cuatro siguientes áreas de habilidad o conocimiento:

- i. La competencia gramatical: que está relacionada con el dominio del código lingüístico, tanto el verbal como el no verbal. Incluye el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Esta competencia “*se centra en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones*”.
- ii. La competencia sociolingüística: que incluye las reglas socioculturales del uso de la lengua. En concreto, “*se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción*”.
- iii. La competencia discursiva: que está relacionada con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto íntegro, bien sea oral o escrito. Algunos de estos mecanismos son la cohesión o la coherencia.
- iv. La competencia estratégica: que se refiere al dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que se pueden utilizar para compensar los fallos en la comunicación o para favorecer la efectividad de la misma. Entre las estrategias de comunicación posibles de tipo compensatorio podemos mencionar la paráfrasis, por ejemplo. Además de ayudar a resolver problemas gramaticales, estas estrategias también ayudan a resolver problemas de tipo sociolingüístico o discursivo.

A estos modelos siguieron otros posteriores como el de Van Ek (1986)¹⁰, que añadió dos subcompetencias más (la sociocultural y la social), Bachman (1990)¹¹ o el de los autores

⁹ Ídem (pp.66-69)

¹⁰ Citado en el *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes.

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995)¹², entre otros, con sus respectivas ampliaciones al concepto y diferenciación a la hora de agrupar o denominar las subcompetencias. Recientemente, el MCER (2002) hace referencia al concepto de competencia comunicativa y lo subdivide en tres competencias principales: lingüística, sociolingüística y pragmática. De entre todos estos modelos, en este trabajo asumimos la tipología de Canale (1983) al referirnos a las subcompetencias comunicativas de la lengua.

Como cierre a este apartado, queremos hacerlo con las palabras de la autora Pinilla Gómez¹³, ya que nos parece que describen muy acertadamente la esencia de lo que engloba el concepto de competencia comunicativa:

“el dominio de una lengua no se consigue sólo con conocimientos formales del sistema, sino que también es necesario tener en cuenta las capacidades comunicativas (competencia) y los comportamientos lingüísticos (actuación), cuyo resultado conjunto constituye la correcta comprensión y expresión de mensajes” (2004b:435).

De entre las subcompetencias establecidas por Canale (1983), en adelante nos vamos a centrar en la **competencia estratégica**, definida por Fernández López como *“la capacidad de movilizar los recursos necesarios para un aprendizaje y una comunicación eficaz”* (2004b:574). Los recursos a los que se refiere la autora son las estrategias de aprendizaje y comunicación que puede usar un aprendiente de lenguas para comunicarse eficazmente en la lengua meta.

¹¹ La autora Bachman (1990) propone un nuevo modelo del concepto bajo la denominación de *“habilidad lingüística comunicativa”*, que *“puede ser descrita como compuesta del conocimiento o competencia y la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la lengua adecuado y contextualizado”*, y que incluye tres componentes: a) competencia lingüística, b) competencia estratégica y c) mecanismos psicológicos. En LLOBERA *et al.* (1995:107-114).

¹² En CENOZ IRAGUI, J. (2004:457-458).

¹³ En PINILLA GÓMEZ (2004b:435).

2.2.1. La subcompetencia estratégica

Para Canale (1983), la competencia estratégica “*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, 1995:69).

Por tanto, teniendo en cuenta la definición anterior¹⁴, no se trata de considerar las estrategias de comunicación únicamente desde un punto de vista de incapacidad, como carencia o instrumento de compensación por la falta de competencia lingüística, sino también como un medio para aprender a **comunicarse mejor**.

Siguiendo con esta idea, el MCER establece que para llevar a cabo tareas comunicativas, además de los conocimientos lingüísticos y sociolingüísticos de la lengua meta, el estudiante de lenguas ha de poner en funcionamiento estrategias adecuadas que le permitan comprender lo que se le dice y hacerse comprender también. Según este marco, las estrategias¹⁵

“son un medio que utiliza el usuario de la lengua para equilibrar sus recursos y poner en funcionamiento procedimientos y procesos con el objetivo de satisfacer las necesidades de comunicación que se dan según el contexto y completar así con éxito la tarea que está realizando de la manera más completa y económica posible, dependiendo de su finalidad concreta”. (2002:60-61).

¹⁴ 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 BACHMAN, L. (1990): “Habilidad lingüística comunicativa” en LLOBERA *et al.* (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, pp.105-129.

¹⁵ Según definición de “estrategias” en el MCER (2001), Capítulo 4, punto 4.4. “Actividades comunicativas de la lengua y estrategias” (pp. 60-61).

Existen estrategias específicas para cada una de las cuatro destrezas de la lengua (leer, entender, escuchar y hablar) y un uso adecuado de ellas, según sea el contexto de comunicación, puede ayudar a desarrollar cada una de estas destrezas.

Los hablantes nativos al usar su L1 emplean normalmente diversas estrategias según el contexto y las demandas de la comunicación en la que se encuentren. De igual modo, los profesores de lenguas damos por sentado, erróneamente a mi parecer, que los aprendientes de lenguas hacen igualmente un uso adecuado de estrategias a la hora de aprender la lengua meta, sin embargo los numerosos fracasos que se producen en el campo del aprendizaje de lenguas evidencian lo contrario.

El uso de una mala estrategia o la ausencia de la misma conllevan un esfuerzo innecesario que lleva a un resultado nulo o erróneo. Por tanto, somos de la opinión de que el conocimiento y aplicación adecuados de las estrategias de aprendizaje de lenguas podría paliar esto y hacer del proceso de aprendizaje una experiencia única de crecimiento, no sólo lingüístico, sino personal además de ser también trasladable a otros aprendizajes.

Según esto, la falta de competencia estratégica de nuestros alumnos puede ser, al menos parcialmente, la responsable de la escasa fluidez percibida en sus interacciones orales. Por tanto, coincidimos con Giovannini y otros (1996) cuando afirman que es responsabilidad del profesor de E/LE ayudar al estudiante a mejorar su competencia estratégica en la lengua meta ofreciendo ocasiones para desarrollar y aplicar estrategias de comunicación en el aula. Según estos autores, *“el grado de autonomía en el estudio y el grado de competencia comunicativa en español están indisolublemente relacionados”* (1996:28). Esto es, el éxito y la eficacia al aprender una lengua extranjera aumentan a medida que crece la toma de conciencia idiomática y el saber **“aprender a aprender”**.

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 importante información sobre los distintos estilos de aprendizaje que se reúnen 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. Partiendo de una enseñanza de lenguas centrada en el alumno desde un enfoque comunicativo, como es el caso del ámbito en el que se enmarca este estudio, resulta esencial para los docentes conocer y entender cómo aprenden nuestros alumnos de manera que podamos ayudarles a aprender de una manera más eficaz y exitosa a la vez.

2.3. Las estrategias de aprendizaje

Los aprendientes de lenguas usan estrategias de aprendizaje diferentes según sea la tarea que acometan, origen cultural y otros factores individuales como personalidad, aptitud, motivación o estilo de aprendizaje¹⁶.

Diferentes aprendientes usan estrategias favoritas, algunos asumen más riesgos a la hora de expresarse, otros en cambio valoran más los factores sociales de interacción por encima de la expresión de ideas personales. A veces las aplican de manera consciente y otras veces inconscientemente. Según Bialystok, *“la mayoría de los procesos mentales son relativamente automáticos, pero es difícil aceptar “automático” como equivalente de “inconsciente”* (en Faerch y Kasper, 1983:101, traducción propia).

Por otra parte, el uso de estrategias de aprendizaje no siempre es observable, especialmente cuando se trata de estrategias metacognitivas (como el proceso de análisis y razonamiento cognitivo que sigue en su cabeza el aprendiente de una lengua) y de

¹⁶ Según las diversas investigaciones en el campo de las estrategias de aprendizaje de lenguas, como: OXFORD (1990, 1996), DÖRNYEI y SCOTT (1997), BIALYSTOK (1990), y otras.

comunicación (como poner el énfasis en la pronunciación o entonación del hablante para comprender el mensaje).

En el campo de la adquisición de segundas lenguas, la identificación y descripción de estrategias de aprendizaje usadas por aprendientes de lenguas ha constituido un área básica de investigación desde finales de la década de los 70 del siglo pasado¹⁷.

A continuación, en base a la investigación de expertos en este campo, vamos a tratar de definir y clasificar las “estrategias” con relación al aprendizaje de lenguas.

2.3.1. Definición: ¿estrategias, procesos o técnicas?

Antes de hablar de su aplicación, categorización o posibilidad de enseñanza, entendemos que debemos comenzar definiendo el término de “estrategia de aprendizaje” en relación con el aprendizaje de una lengua extranjera.

A partir de la literatura existente en el campo de la Lingüística con respecto a las estrategias de aprendizaje se puede afirmar que, actualmente, no existe una definición única aceptada de forma unánime por todos los expertos. Como bien afirma Oxford, “*no existe un acuerdo total acerca de qué son exactamente las estrategias; cuántas existen; cómo se deben definir, delimitar y clasificar; y si es posible crear una jerarquía de estrategias real y científicamente válida*” (citada en Madrid *et al.* 2005:23).

Y esto es así porque, al referirse a las estrategias de aprendizaje, los diferentes autores usan una terminología muy variada: técnicas, procesos, pensamientos, acciones, planes, estrategias, comportamientos, trucos..., lo que evidencia la falta de consenso que existe a la hora de definir las.

¹⁷ La primera investigación sobre estrategias de aprendizaje data de 1966 con la obra de Carter, A. titulada “*The Method of Inference in Foreign Language Study*”. Posteriormente, siguiendo el campo abierto por Carter, Rubin (1971) inició la investigación en estrategias con el énfasis puesto en las estrategias usadas por los “buenos aprendientes”, a partir de la cuál se ha desarrollado la investigación en estrategias de aprendizaje de lenguas (en WENDEN y RUBIN, 1987:19-20).

Así, las autoras Wenden y Rubin definen las estrategias de aprendizaje como “*cualquier conjunto de operaciones, pasos, planes, rutinas, usados por el aprendiente para facilitar la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información*” (1987:19). Por su parte, Tarone las define como “*un intento por desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta para incorporar éstas dentro de la competencia interlingual*” (1983:67). Para O’Malley y Chamot, son “*pensamientos o comportamientos especiales que los individuos usan para ayudarse a apropiarse, aprender o retener nueva información*” (1990:1). Y finalmente, incluimos la definición de Oxford por considerarla muy completa y apropiada por su practicidad en relación con el aprendizaje de lenguas: “*acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los estudiantes (con frecuencia de manera intencional) utilizan para mejorar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la lengua extranjera*” (1990:18).

A partir de las definiciones anteriores, se aprecia la evolución que ha sufrido el concepto de “estrategia de aprendizaje” desde las primeras, que ponían el énfasis en el producto final (desarrollo de las competencias lingüística y sociolingüística), hasta las últimas, donde el énfasis se pone en el proceso mismo y en las características de las mismas. Es la concepción de las “estrategias” como facilitadoras del proceso de aprendizaje y la comunicación la que asumimos en este estudio y que engloba muy acertadamente la autora Fernández López en la siguiente, y definitiva, definición de “estrategia de aprendizaje”:

“operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente¹⁸ y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación” (2004a:412).

¹⁸ Esta autora, coincidiendo con Bialystok, E. (1978), diferencia los mecanismos u operaciones mentales universales e inconscientes que rigen los procesos de aprendizaje (como la simplificación, la generalización, la inferencia, etc.) de los recursos o procedimientos conscientes o potencialmente conscientes adicionales que dependen del tipo de aprendiente, su edad, cultura, etc. (como repetir, reutilizar, anticipar, deducir, etc.). En FERNÁNDEZ LÓPEZ (2004a: 418).

Independientemente de la definición de “estrategia de aprendizaje” que nos parezca más adecuada respecto al aprendizaje de lenguas, según Oxford¹⁹, todas ellas muestran unos elementos comunes que se pueden resumir en los siguientes:

- a) estrategias generadas por los estudiantes que pueden ser observables o no,
- b) a menudo conscientes, pero no siempre,
- c) mejoran el aprendizaje de lenguas y ayudan a desarrollar la competencia lingüística,
- d) fomentan la autonomía del alumno y una mayor responsabilidad sobre su propio proceso de aprendizaje,
- e) se refieren a diversos aspectos (sociales, afectivos, metalingüísticos, etc.) y no sólo a los cognitivos,
- f) son flexibles y se pueden enseñar.

Lo que está claro es que todo aprendiente de lenguas hace un uso de estrategias de aprendizaje, ya sea consciente o inconscientemente, al recibir y procesar nueva información y realizar tareas en el aula de lenguas. Si consideramos el aula de lenguas como el lugar donde se resuelven problemas que surgen al recibir nueva información y realizar tareas en la lengua meta, entonces, es inevitable que los aprendientes pongan en funcionamiento cualquier medio que les permita encontrar el modo más rápido y eficaz para realizar lo que se pide en el aula, esto es, usando estrategias de aprendizaje para el aprendizaje y/o la comunicación.

¹⁹ En MADRID *et al.* (2005: 21-22).

2.3.2. Clasificación de las estrategias de aprendizaje

No sólo existe confusión en la bibliografía con respecto a la definición de las estrategias de aprendizaje, sino también entre los tipos de estrategias que existen: directas, indirectas, cognitivas, metacognitivas, sociales, afectivas, de comunicación, de aprendizaje, de interlengua, etc.

Así como no existe una definición única de estrategias de aprendizaje, tampoco existe una única clasificación o taxonomía aceptada como válida y utilizada por todos los autores sino una gran variedad de ellas. A continuación, y siguiendo a Fernández López (2004a)²⁰, vamos a presentar cronológicamente una versión resumida de las clasificaciones de algunos de los autores más representativos en este campo:

1. Selinker, L. (1972)

Fue el primero en acuñar el término de “estrategia” como resultado de su análisis de la interlengua de aprendientes de lenguas. Este autor define las estrategias como procesos psicolingüísticos que subyacen en la interlengua y los divide en cinco principalmente: a) transferencia lingüística, b) transferencia de instrucción, c) estrategias de aprendizaje, d) estrategias de comunicación, e) hipergeneralización.

2. Faerch. C. y Kasper, G. (1983)

Desde su modelo psicolingüístico, estos autores distinguen dos fases en el proceso de producción: de planificación y de ejecución. Su investigación está centrada en las estrategias de comunicación, que clasifican en dos grandes grupos, a su vez subdivididos en otros: a) estrategias de reducción -que se subdividen en formal y funcional, y b) estrategias de realización –subdivididas en compensatorias (cooperativas o no) y de recuperación.

²⁰ Algunos de los autores mencionados aquí están citados en FERNÁNDEZ LÓPEZ (2004a:420-421).

3. Rubin (1987)

Esta autora, que fue una de las pioneras en los trabajos de investigación en el campo de las estrategias, hace una distinción entre las estrategias que contribuyen directamente al aprendizaje y las que lo hacen indirectamente. Su clasificación las divide en: a) estrategias de aprendizaje –que incluyen las cognitivas y las metacognitivas, y que según la autora son las que contribuyen directamente al desarrollo de la interlengua del aprendiente, b) estrategias de comunicación –que están menos directamente relacionadas con el aprendizaje de la lengua, ya que su foco de atención se centra en el proceso de participación durante la conversación, y c) estrategias sociales –actividades en las que participan los aprendientes y que les dan la oportunidad de estar expuestos a la lengua meta y de practicarla. Al igual que ocurre con las comunicativas, esta autora considera que las estrategias sociales contribuyen indirectamente al desarrollo del aprendizaje, ya que no requieren una activación directa de la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de la lengua (1987: 23-27).

4. Bialystok, E. (1990)

Al referirse a las estrategias, esta autora las diferencia de los procesos universales e inconscientes que rigen todo aprendizaje y considera que las estrategias son mecanismos conscientes y opcionales para el aprendiente. Al igual que Faerch, C. y Kasper, G. (1983), esta autora centra su investigación en las estrategias de comunicación, a las que nos vamos a referir específicamente en el siguiente apartado.

5. Oxford (1990)

Esta autora considera que *“el objetivo de las estrategias de comunicación está orientado hacia el desarrollo de la competencia comunicativa”* (1990:9). La autora ofrece una clasificación de fácil manejo y esencialmente práctica para los profesores de lenguas, y aunque no está falta de críticas, todavía hoy día se la considera como una de las clasificaciones más adecuadas y utilizadas en el aula de lenguas. La autora divide las estrategias de aprendizaje en dos grupos principales: directas –que subdivide en: de memoria, cognitivas y compensatorias, e indirectas –subdivididas a su vez en: metacognitivas, afectivas y sociales. Las estrategias directas se llaman así porque

requieren de la manipulación directa de la lengua, activando los procesos mentales y se usan para desarrollar las cuatro destrezas básicas de la lengua. Las segundas, las indirectas, no involucran directamente la lengua de estudio pero se consideran útiles por cuanto contribuyen al aprendizaje apoyando y controlándolo.

6. O'Malley, J. M. y Chamot A. (1990)²¹

Estos autores clasifican las estrategias en tres categorías principales en función del tipo de procesos que se activan: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. (pp.44-46). Las estrategias metacognitivas incluyen la planificación, reflexión, control y evaluación del aprendizaje. Las cognitivas se limitan más a tareas específicas del lenguaje, requiriendo una manipulación más directa del material de aprendizaje, como: repetición, toma de notas, traducción, etc. Finalmente, las socio-afectivas tienen que ver con las actividades de mediación y transacción social con otras personas en la lengua meta, como: solicitar aclaración o simplificación del mensaje, negociación del significado en cooperación, etc. En palabras de Fernández López, estos autores consideran que el aprendiz de lenguas necesita dar sentido a la nueva lengua que aprende y, para conseguirlo, “*procesualiza el conocimiento*”, es decir, pasa de “saber cosas” a “saber usarlas” (2004a:426). Este “*saber procedimental*,” que va a permitir el aprendizaje de la nueva lengua, se compone de las estrategias que estos autores agrupan en las tres tipologías anteriores.

7. Stern, H. (1992)²²

Este autor diferencia cinco tipologías de estrategias para el aprendizaje de una lengua: a) de planificación y control, b) cognitivas, c) comunicativo-experienciales, d) interpersonales y, por último, e) afectivas.

De entre las distintas tipologías de estrategias propuestas anteriormente, a partir de ahora nos vamos a centrar en una única: la de “estrategias de comunicación”²³ ya que nuestro estudio tiene su foco de atención en las estrategias para las dos destrezas orales: comprensión y expresión oral.

²¹ Citado en RODRÍGUEZ RUIZ y GARCÍA-MERÁS (2005:5)

²² Citado en RODRÍGUEZ RUIZ y GARCÍA-MERÁS (2005:5-6)

²³ “Comunicativo-experienciales” (STERN, 1992) o “socioafectivas” (O’MALLEY y CHAMOT, 1990).

2.4. Las estrategias de comunicación oral (ECO)²⁴

Desde que Selinker acuñó el término en la década de los 70, varios son los autores que han desarrollado su actividad investigadora en el área de las estrategias de comunicación: Tarone (1980, 1983), Bialystok (1990), Faerch y Kasper (1983, 1984) Dörnyei (1995), Dörnyei y Scott (1997), y más recientemente Macaro (2001), Nakatani (2005, 2006) y Rubio (2007), entre otros.

En general, la terminología más común que se encuentra en la bibliografía para definir este tipo de estrategias es la de: “*estrategias de comunicación*” o “*estrategias comunicativas*”. Más recientemente, y desde una perspectiva interaccional, autores como Macaro (2001) prefieren referirse a ellas como “*estrategias para la interacción*”²⁵ o Nakatani (2006), que prefiere llamarlas “*estrategias de comunicación oral*”²⁶.

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, hemos decidido adoptar el término de “**estrategias de comunicación oral**” (en adelante **ECO**) de este autor para referirnos, de ahora en adelante, a las estrategias de comunicación que son propias de la interacción oral (en concreto, de las destrezas orales de comprensión y expresión oral).

2.4.1. Definición

Al igual que ocurre con la falta de consenso sobre lo que se entiende por “*estrategia*” en el campo del aprendizaje de lenguas, tampoco existe consenso a la hora de definir el

²⁴ Con objeto de este estudio, asumimos la denominación de Nakatani (2006) de “*estrategias de comunicación oral*” para referirnos a las que se pueden usar durante la interacción oral.

²⁵ Traducción propia del término inglés “*strategies for interaction*” (2001:113).

²⁶ Nakatani considera que la denominación “*estrategias de comunicación oral*” es más apropiada y menos confusa que la comúnmente usada en la bibliografía de “*estrategias de comunicación*” ya que ésta última se puede referir tanto a la comunicación oral como a la escrita. (2006:152)

término de “estrategia de comunicación oral”. Así, la bibliografía recoge un sin fin de diferentes definiciones del término en función del enfoque preferido por cada autor para su conceptualización: interaccional (Tarone, Macaro), cognitivo (Bialystok y Kellerman) o psicolingüístico (Faerch y Kasper), entre otros.

El primero en acuñar el término fue Selinker (1972)²⁷ en su artículo “*Interlanguage*” en el que habla sobre “*estrategias de comunicación en segundas lenguas*”. Para Selinker, las estrategias de comunicación serían todos los instrumentos necesarios para la consecución de la comunicación en una lengua extranjera, especialmente aquellos que sirven para compensar determinada carencia o salvar algún obstáculo que se le presente al aprendiente de lenguas a la hora de comunicarse en una lengua no nativa.

Unos años más tarde, Tarone et al. (1976) ofrecen la primera definición del término de “estrategia de comunicación” como “*un intento sistemático del aprendiente para expresar o descodificar el significado en la lengua meta, en situaciones donde las apropiadas reglas sistemáticas de dicha lengua no se han formado*” (1976:5). Para estos autores, la noción de estrategias de comunicación constituye un componente central de la interlengua. Años más tarde, la misma Tarone (1980) propone una definición que introduce una perspectiva interaccional, según la cual las ECO “*se relacionan con el intento mutuo de dos interlocutores de ponerse de acuerdo sobre el significado donde las estructuras de requisito de significado no son compartidas entre ambos*” (1980:420, traducción propia). Desde esta perspectiva interaccional de la comunicación, la autora se refiere a la necesidad de la negociación del significado, para lo que los participantes en la conversación se ayudan del uso de ECO.

Para Corder (1981), las estrategias de comunicación responden a “*una técnica sistemática utilizada por el hablante con el fin de expresar su significado cuando se enfrenta a cierta dificultad comunicativa*” (1981:103). En esta definición, “dificultad” se refiere únicamente al uso inadecuado de la lengua usada en la interacción.

²⁷ Siguiendo a DÖRNYEI y SCOTT (1997: 175-187).

Wenden y Rubin (1987), las definen como las estrategias que usa un aprendiente cuando se enfrenta a algún tipo de dificultad debido a que el producto de la comunicación supera al de los medios disponibles o cuando se enfrenta a una situación de falta de entendimiento por parte del co-hablante.

Faerch y Kasper (1983)

Para estos autores, las ECO son “*planes potencialmente conscientes para solucionar lo que a un individuo se le presenta como un problema a la hora de alcanzar un objetivo comunicativo concreto*” (1983:212)

Canale (1983)

Según Dörnyei y Scott, Canale ofrece la versión más amplia del concepto de ECO al proponer que “*incluyen cualquier intento de mejorar la efectividad de la comunicación*” (1997:179, traducción propia.). Esta definición es más amplia que la que limita las ECO a meros instrumentos de resolución de problemas de comunicación.

Dörnyei y Scott (1995,1996)

En un intento por integrar varias líneas de investigaciones previas, estos autores extendieron aún más el campo de las ECO al considerarlas como “*cualquier intento potencialmente intencional de hacer frente a algún problema relacionado con la lengua del que es consciente el hablante durante la comunicación*” (1997:179, traducción propia).

Las definiciones anteriores, aunque no coinciden en terminología, sí que parecen coincidir en que hacen una mención constante a los criterios de “*problematicidad*” y “*consciencia*” (Dörnyei y Scott, 1997:182). Con respecto al primer criterio, parece que la mayoría de los expertos anteriores coinciden a la hora de relacionar las ECO con situaciones donde se produce alguna limitación, problema o incapacidad para comunicarse. La única excepción la constituye Canale (1983), cuya definición no limita las ECO a meros instrumentos de resolución de problemas sino que la amplia, considerándolas también instrumentos de mejora de la comunicación.

Respecto a su carácter “consciente”, no existe un consenso entre los expertos al respecto, principalmente, porque se percibe una gran confusión a la hora de conceptualizar este término. En palabras de Dörnyei y Scott, “*la ‘consciencia’ tiene, de hecho, tantas connotaciones diferentes que sería mejor que uno la evitara totalmente*” (1997:184). A pesar de esta falta de consenso, en general, se considera las ECO, al menos en parte, conscientes.

Coincidiendo con la postura de Canale (1983), en este estudio consideramos que no se puede seguir relacionando las ECO únicamente con los aspectos de compensación, cometer errores o limitaciones con respecto a la competencia lingüística, sino que las debemos situar en el ámbito global de la comunicación, cuyo uso, no sólo permite solucionar posibles problemas o limitaciones a la hora de interactuar en la lengua que se aprende, sino que además contribuye a una mejora de la competencia comunicativa en dicha lengua. Así, coincidimos con Fernández López cuando afirma que “*las estrategias que se activan para comunicarse cumplen la función de dinamizar el aprendizaje*” (2004a:417).

2.4.2. Clasificación

Al igual que ocurre con la falta de consenso respecto a su definición, tampoco existe una clasificación única aceptada por todos los expertos en este campo, sino que la bibliografía está plagada de variadas tipologías de ECO.

A continuación, y siguiendo a Dörnyei y Scott (1997), se incluye una tabla que recoge algunas de estas clasificaciones:

Tarone (1977)	Faerch y Kasper (1983)	Bialystok (1983)	Willems (1987)	Poulisse (1993)	Dörnyei y Scott (1995a,1995b)
- Evitación	- Reducción formal	- Estrategias basadas en la L1	- Estrategias de reducción	- Estrategias de sustitución	- Estrategias directas
- Parfraseo	- Reducción funcional	- Estrategias basadas en la L2	- Estrategias de logro	- Estrategias de sustitución mayor	- Estrategias interaccionales
- Transferencia consciente	-Estrategias de logro	- Estrategias no lingüísticas		- Estrategias de reconceptualización	- Estrategias indirectas
- Petición de ayuda					
- Mimo					

Tabla 1: Varias taxonomías de ECO (Dörnyei y Scott, 1997)

Según apuntan Dörnyei y Scott (1997), a pesar de que la terminología y los niveles de especificidad utilizados en las clasificaciones de la “tabla 1” varían enormemente, en general muestran numerosas similitudes. Así, tres de las clasificaciones (Faerch y Kasper, 1983; Tarone, 1977 y Willems, 1987) reconocen una dualidad básica en el uso de estrategias: se usan bien sea a) para adecuar el mensaje de una persona a los recursos que uno tiene por medio de la alteración, reducción o completo abandono del contenido original o b) intentar expresar el mensaje a pesar de las deficiencias lingüísticas por medio de la extensión o manipulación del sistema lingual existente. Las estrategias pertenecientes al primer grupo se han denominado: “estrategias de reducción” (Faerch y Kasper, 1983) o “estrategias de evitación” (Tarone, 1977). Las del segundo grupo se han definido como “estrategias de logro” (Faerch y Kasper, 1983; Willems, 1987). Por su parte, Dörnyei y Scott (1995a,1995b) también aceptan, aunque implícitamente, la dualidad logro-reducción, mientras que el resto de las taxonomías únicamente cubren estrategias de logro.

Asimismo, todas ellas parecen coincidir en que centran la atención en el uso de la lengua y no en su aprendizaje. De igual modo, otros autores (Corder, 1978; Tarone, 1981; Faerch y Kasper, 1983,1984) establecen una diferencia similar al considerar que el uso de las estrategias de comunicación se reduce a los casos en los que se produce algún tipo de problema o limitación en la comunicación y que no tiene una influencia directa sobre el aprendizaje de la lengua.

Sin entrar en polémicas, nosotros coincidimos con Fernández López (2004b) cuando afirma que es muy difícil distinguir en la realidad si la estrategia usada por un aprendiente está orientada hacia la comunicación o al aprendizaje. Estamos de acuerdo con que *“aprender una lengua es aprender a utilizarla –a comunicarse con ella- y, por tanto, todas las estrategias que faciliten el aprendizaje comunicativo serán estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación”* (2004b:582). Esta capacidad de influir o no directamente sobre el aprendizaje de la lengua que tienen las ECO es un tema que en la actualidad constituye un foco de debate y al que nos vamos a referir más adelante cuando tratemos el tema de su posible enseñanza.

2.4.3. Clasificación elegida para el estudio

Consideramos que las ECO se refieren específicamente a comportamientos estratégicos que usan los aprendientes de lenguas cuando se enfrentan a problemas de comunicación 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.

De entre las taxonomías existentes, nos hemos decantado por la de Nakatani (2006), por 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: comprensión y

expresión oral. 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 8 factores principales y para la comprensión oral agrupa 26 ítems bajo 7 grupos de factores. Una versión adaptada a la enseñanza de E/LE se ha utilizado en este estudio como método para conocer el uso de ECO por los alumnos participantes (apéndice 1).

A continuación, presentamos los grupos de categorías seleccionadas para cada una de las dos destrezas orales en la siguiente tabla:

Categorías según OCSI (Nakatani, 2006)
<p>Estrategias para hacer frente a problemas al hablar</p> <ol style="list-style-type: none"> 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 <p>Estrategias para hacer frente a problemas al escuchar</p> <ol style="list-style-type: none"> 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 2: Categorías de estrategias para la expresión y comprensión oral según Nakatani (2006).

Cada una de estas categorías, con sus correspondientes ítems, se incluye en los apéndices 6 y 7, al final de este estudio.

2.5. Enseñanza de estrategias: ¿hacia la creación de aprendientes estratégicos?

Una de las características con las que coinciden los expertos es que las estrategias de aprendizaje se pueden enseñar, es decir, es posible entrenar al alumno en ellas dependiendo de la competencia lingüística y los objetivos de aprendizaje.

Aunque autores como Bialystok²⁸ (1990) no están convencidos de la efectividad del entrenamiento o enseñanza en el uso de estrategias para el aprendizaje de lenguas, muchos otros (Oxford 1990,1996; O'Malley, 1900; Chamot, 2004; Rubio, 2007, Nakatani, 2005,2006; Tardo Fernández, 2005a, 2005b) se muestran a favor de su entrenamiento, considerando éste no sólo efectivo, sino necesario para el aprendizaje exitoso y eficaz de cualquier lengua.

Así, las investigaciones más recientes en el uso de ECO han demostrado la relación positiva que existe entre estas estrategias y el desarrollo de la autonomía del aprendiente de lenguas, entre otros beneficios. Según Macaro, a pesar de algunos resultados negativos y de ciertas reservas por parte de algunos autores, se evidencia que la instrucción o enseñanza de estrategias es efectiva en desarrollar un aprendizaje exitoso *“si se lleva a cabo durante largos periodos de tiempo y si centra la atención en la metacognición”* (2006:321). En su artículo *“Strategies for language learning and for language use: revising the theoretical framework”* (2006), el autor recoge algunos de los resultados positivos obtenidos en diferentes destrezas y aspectos de la lengua como resultado del entrenamiento en estrategias; por ejemplo: convirtiendo a los alumnos en unos escritores más eficaces (Aziz, 1995; Conti, 2004; Macaro, 2001), mejorando la interacción oral de alumnos instruidos en el uso de estrategias de comunicación (Cohen, Weaver, y Li, 1995; Colunga, 1994; Nakatani, 2005), mejorando 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), entre otros.

²⁸ 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) (1990:147)

En el caso concreto de las ECO, Macaro (2001) considera que, aunque el uso de ECO parece no ayudar a mejorar la interlengua directamente, sí que puede influir positivamente sobre la competencia lingüística del aprendiente en la lengua meta. Y esto es así porque considera que el uso de ECO mejora la calidad de la conversación, lo que redundaría en un efecto positivo sobre la motivación del aprendiente de esa lengua meta para seguir aprendiéndola, lo que potencialmente puede mejorar su competencia en ella.

Varios autores (Tardo Fernández, 2005a, 2005b; Nakatani, 2005; Flyman, 1997; Andrioti, 2003) afirman que, para impulsar la autonomía del alumno de lenguas, es fundamental el entrenamiento en estrategias de aprendizaje; propiciar entre los alumnos el uso de más y mejores estrategias de aprendizaje redundaría en una actitud cada vez más positiva hacia el propio aprendizaje autónomo. Otra autora, Oxford, afirma que las estrategias de aprendizaje de lenguas *“son instrumentos para una intervención activa y dirigida por uno mismo, lo que es esencial para desarrollar la competencia comunicativa”* (1990:1)

Cotterall y Reinders afirman que hay cinco razones principales por las que se debería considerar el incluir las estrategias en la enseñanza de lenguas:

1. fomentan que el aprendiente comparta la responsabilidad de su aprendizaje,
2. fomentan un aprendizaje más eficiente y efectivo,
3. incrementan la motivación del aprendiente,
4. incrementan la cantidad de tiempo que el aprendiente dedica a usar la lengua meta, y
5. ayuda al aprendiente a tomar control de su propio aprendizaje. (2004:7).

A pesar de los beneficios mencionados, no todos los profesores están de acuerdo con la enseñanza de estrategias ya que esto supone un cambio conceptual y de mentalidad grande que requiere una preparación didáctica sobre la naturaleza de las estrategias, su uso, aplicaciones, beneficios y demás. De igual modo, no todos los aprendientes están preparados o les gusta que se les enseñen estrategias explícitamente, con el consiguiente esfuerzo cognitivo y metalingüístico que ello conlleva.

Entre los autores que están de acuerdo con su enseñanza, se aprecian posturas diferentes sobre si esta enseñanza ha de ser *explícita* o *implícita* y si debe presentarse de forma *integrada* en el currículo del curso o, por el contrario, *separada* de éste. Algunos autores consideran que es preferible instruir al alumno de niveles avanzados y superiores en estrategias de aprendizaje, sin embargo otros afirman que no se debería esperar hasta esos niveles, sino que se debería entrenar en estrategias desde los niveles iniciales.

Por ejemplo, Rubio (2007), a partir de su estudio sobre el uso de ECO por alumnos avanzados de E/LE con relación al contexto de aprendizaje de la lengua, está de acuerdo con que estas estrategias se pueden enseñar y que además se deben enseñar en el aula, y aboga por la manera explícita. Continúa afirmando que “*su integración debe ser inexcusable en cualquier curso que tenga como objetivo fundamental mejorar la competencia comunicativa del estudiante*” (2007:58).

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) 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*” (1983:55).

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.

Resumiendo, ¿se han de enseñar las estrategias?, ¿de qué tipo: generales o específicas?, ¿explícita o implícitamente?, ¿de manera integrada o externa al currículo?, ¿usando la L2 como lengua vehicular?... Estos son algunos interrogantes que nos surgen al considerar la enseñanza de estrategias para el aprendizaje de lenguas y la investigación actual no ofrece suficientes ni concluyentes datos para poder responderlas. La respuesta dependerá de cada caso individual, del contexto de enseñanza, de los intereses y necesidades de los alumnos, de sus actitudes hacia el aprendizaje de estrategias, de la metodología que se use, entre otros.

Para terminar, nos gustaría hacerlo con las siguientes palabras de Barroso García, que resumen perfectamente nuestra postura con respecto a la enseñanza de ECO:

“Si trabajar la destreza de interacción oral supone preparar a un estudiante para que sea capaz de interactuar oralmente fuera de la clase, en situaciones en las que es imprescindible el contenido exacto del mensaje de cualquier hablante, donde existirá una razón social y personal para hacerlo y donde, para que se realice la comunicación satisfactoriamente, deberán cumplirse unos fines..., entonces es imprescindible que este estudiante desarrolle estrategias de comunicación” (2000:176).

3. MARCO PRÁCTICO

Partiendo de la base teórica anterior, en esta parte del estudio nos vamos a centrar en el estudio de las ECO que nuestros alumnos de nivel inicial (A1) usan en el aula de E/LE cuando interactúan entre ellos en español. Desde una perspectiva interaccional, vamos a tener en cuenta las ECO para las dos destrezas orales de la lengua: las estrategias necesarias para comprender y las estrategias necesarias para hablar.

3.1. Contexto

Nuestro contexto se enmarca en el aula de E/LE 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 de 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.

3.1.1. Lugar de estudio

La Universidad Tecnológica Nanyang es una de las cuatro universidades que hay en la ciudad-estado de Singapur. La isla de Singapur está situada en el sudeste asiático, entre Malasia, al norte e Indonesia, al sur. El país está integrado por una población multi-racial con cuatro lenguas oficiales: inglés, chino mandarín, malayo y tamil. Entre las lenguas europeas más estudiadas en la isla, el francés goza de mayor interés, seguido del alemán y, a una gran distancia, del español. A pesar de que el interés por aprender español como lengua extranjera ha aumentado durante los últimos cinco años, todavía es una lengua poco usual con un nivel de estudio muy reducido y posibilidades de práctica bastante escasas.

3.1.2. Participantes

Como hemos adelantado en los apartados anteriores, el grupo de estudiantes seleccionado para este estudio se encuentra estudiando español como lengua extranjera en la Universidad Tecnológica Nanyang, en Singapur. Este grupo lo componen los tres grupos de estudiantes del segundo nivel (HMS2) que se ofrece en esta universidad.

Al existir únicamente dos niveles de español, elegimos el nivel más alto para llevar a cabo nuestro estudio por la razón de que consideramos que los alumnos ya tienen ciertos conocimientos de la lengua y, por tanto, en general muestran signos de una mayor competencia y motivación para comunicarse en español en el aula.

Este semestre, el grupo de segundo nivel de español (HMS2) está compuesto de 51 alumnos, pero únicamente 48 de ellos completaron el cuestionario. 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 55 asignaturas electivas más. Los datos principales de estos alumnos se encuentran resumidos en la siguiente tabla 3:

Grupo	Nº de estudiantes	Sexo y edad	Frecuencia de enseñanza	Número de horas estudiando español	Nivel lingüístico según MCER (2001)
HMS2	48 (en 3 grupos)	17 Hombres 31 Mujeres (18-24 años)	1.30 hrs. (2 veces por semana)	72 horas	Inicial (Nivel A1)

Tabla 3: Variables diversas del grupo de estudiantes seleccionados para este estudio.

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.

3.2. Metodología

Este estudio se enmarca dentro del ámbito de la investigación-acción en el aula, según el cual se pretende conocer mejor lo que ocurre en el aula con el fin de ayudar a los aprendientes a aprender mejor la lengua. Partimos de la base de que todo profesor de lenguas ha de ser reflexivo -con su contexto específico de enseñanza y consigo mismo-, con el objetivo de mejorar su práctica docente teniendo siempre en cuenta los intereses y necesidades de sus alumnos. Como bien afirma Tardo Fernández, *“resulta fundamental el desarrollo de la investigación basada en el aula ya que estos estudios analizan directamente la realidad del contexto de enseñanza-aprendizaje”* (2005a:1).

Coincidimos con Madrid *et al.* cuando afirman que *“la práctica reflexiva promueve el desarrollo del conocimiento personal del profesor y ayuda a aumentar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en clase”* (1995b: 123).

Así, con este estudio no pretendemos conocer el uso de ECO con respecto a ninguna variable (sexo, nivel lingüístico, origen cultural, etc.) sino conocer específicamente las ECO que nuestros alumnos de nivel inicial utilizan en el aula y su opinión sobre una posible enseñanza en ellas con el fin de ayudarles a mejorar su proceso de aprendizaje.

El presente estudio responde más 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 la información cuantitativa, también se pretende recoger información cualitativa sobre la opinión y creencias de nuestros alumnos y las profesoras participantes en el estudio.

3.3. Recogida de datos

Para nuestro estudio, hemos tenido en cuenta la opinión de varios expertos (Macaro, 2001; Oxford, 1996) y hemos optado por el método del cuestionario para la recogida de los datos. Como bien afirma Macaro (2001), *“las estrategias son mucho más difíciles de observar, recoger y medir porque, en general, están ocurriendo en la cabeza del aprendiente y no son signos visibles de logro sino de las acciones que llevan a dicho logro”* (2001:43, traducción propia). Asimismo, Oxford afirma que *“los cuestionarios se sitúan entre los medios más eficientes y completos para evaluar la frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje de lenguas”* (1996:25, traducción propia).

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 la observación en el aula por parte del profesor también, pero desechamos la idea por parecernos que el diario del profesor no es un instrumento fiable ni válido para el estudio de las ECO.

A continuación, nos referimos a cada uno de estos cuestionarios por separado, teniendo en cuenta las características de fiabilidad y validez tan necesarias en todo cuestionario.

3.3.1. Cuestionarios

Para recoger la información sobre el uso de ECO por los estudiantes seleccionados y la opinión y creencias sobre la enseñanza de las mismas se entregaron dos cuestionarios: uno dirigido a los estudiantes y otro a las profesoras de la universidad seleccionada. A continuación, nos referimos a cada uno por separado:

1. Cuestionario sobre el uso de ECO para el estudiante de E/LE.

Este cuestionario, que ofrece información cuantitativa así como cualitativa, está dividido en dos partes bien diferenciadas:

- Una primera, que incluye las diversas ECO objeto de estudio, según una versión adaptada a la enseñanza de E/LE 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 permiten su cálculo estadístico (apéndice 1).
- Y otra segunda, que pretende conocer las creencias y opinión de cada alumno sobre el uso de estrategias de comunicación oral y sobre el posible entrenamiento en las mismas en el aula de E/LE. Esta parte está compuesta de preguntas abiertas y cerradas (apéndice 2).

El cuestionario en cuestión 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 E/LE, 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 fresco y reciente el uso que estos alumnos hacen de estas estrategias, se les entregaron una serie de actividades

comunicativas ²⁹ (apéndice 8) para realizar en grupos durante una hora aproximadamente. Una vez pasado este tiempo, se les entregó el cuestionario en cuestión (apéndices 1 y 2) y se les pidió que lo completasen.

2. Cuestionario sobre las creencias sobre las ECO y su posible enseñanza dirigido a las tres profesoras del nivel de estudio en esta universidad concreta.

Se trata de un cuestionario semi-abierto, 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 la opinión 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 E/LE, 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 (apéndice 5).

3.3.2. Fiabilidad y validez de los cuestionarios

Aunque numerosos investigadores (Oxford, 1996; Oxford y Nyikos, 1989) han argumentado extensamente sobre la validez y fiabilidad del uso de cuestionarios existentes en la bibliografía para el estudio de estrategias de aprendizaje de lenguas, ningún autor, hasta recientemente Nakatani (2006), había trabajado con un inventario de estrategias para trabajar con tareas comunicativas que fuese válido y fiable.

El cuestionario de la autora Oxford, “*Strategy Inventory for Language Learning*”, más conocido por sus siglas “SILL”, es uno de los instrumentos más utilizados en los estudios sobre el uso de estrategias por aprendientes de lenguas. Aunque el SILL está considerado como un instrumento útil, tiene sus limitaciones de uso con relación a tareas específicas del aula, como es el caso de las usadas en este estudio. De hecho, incluso su propia

²⁹ Tareas extraídas del manual de enseñanza de E/LE “*Gente 1-Nueva edición*”, del libro del alumno En MARTIN PERIS y SANS BAULENAS, (2004:36-37)

autora, Oxford (1996) admitió que el SILL puede no ser relevante para identificar estrategias de tareas específicas (citado en Nakatani, 2006:152). Además, como cuestionario, no cubre un número suficiente de ítems sobre estrategias comunicativas con relación a tareas comunicativas en el aula. Esta es la razón principal por la que no hemos considerado el SILL como opción viable para este estudio.

En su artículo: “*Developing an oral communication strategy inventory*”, Nakatani (2006) ofrece el primer cuestionario específicamente diseñado para la investigación del uso de las ECO a través de un análisis por categorías. El cuestionario original, denominado “*Oral Communication Strategy Inventory*” (OCSI), se adjunta en su versión inglesa pero adaptada a la enseñanza de E/LE (apéndice 1). A los estudiantes participantes en el estudio se les entregó esta versión inglesa (traducida al español en el apéndice 3) debido a que su competencia lingüística en español era muy limitada.

Una de las razones por las que nos hemos decantado por usar el inventario de Nakatani (2006) para nuestro estudio es el alto grado de fiabilidad y validez que ha demostrado tener como cuestionario para el estudio del uso de las ECO en el aula de lenguas. La fiabilidad de su cuestionario fue confirmada por medio del método “alfa” de Cronbach, produciendo un valor de .86 para la expresión oral y .85 para la comprensión oral. La validez concurrente del OCSI fue demostrada a partir del análisis correlacional con el SILL.

El cuestionario original (OCSI) fue usado por Nakatani con un grupo de estudiantes japoneses para conocer el uso de las ECO que estos alumnos hacen en el aula de inglés como lengua extranjera (Nakatani, 2005). En la bibliografía existente, no hemos encontrado evidencia de que el mismo cuestionario se haya usado para la enseñanza del idioma español hasta nuestro estudio.

3.4. Análisis de los datos

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 E/LE del “*Oral Communication Strategy Inventory*” 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 8 tipos de estrategias de expresión oral, subdivididos en 32 (apéndice 6) y los 7 tipos de estrategias de comprensión oral, subdivididos en 26 (apéndice 7). 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*” (en Madrid, 2005b:115). Esta medida de dispersión estadística, que es la más comúnmente usada, 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. A nosotros nos interesa que la desviación estándar nos de un valor lo más bajo posible para así poder generalizar los datos obtenidos a partir de la media. Así, se puede saber si todas las respuestas son parecidas o varían mucho entre ellas para cada categoría de estrategias (tablas 4 y 5).

Para la segunda parte del cuestionario del alumno, que consta de preguntas abiertas y cerradas, las respuestas las hemos analizado cuantitativa y cualitativamente. Las respuestas cerradas las hemos calculado en porcentajes (tabla 6) y, entre las abiertas, hemos recogido algunas muestras para su análisis cualitativo (tabla 7).

El segundo cuestionario, dirigido a las tres profesoras, se trata de un cuestionario semiabierto ya que incluye respuestas tanto abiertas como cerradas. Las respuestas cerradas las hemos agrupado y analizado de forma cuantitativa en base a porcentajes (tabla 8) y las abiertas las hemos analizado cualitativamente, ya que se trata de opiniones y creencias personales sobre el uso de las ECO y su posible enseñanza en el aula de E/LE (tabla 9).

3.5. Resultados y conclusiones

A continuación se presentan los resultados del análisis de los dos cuestionarios (el del alumno y el de las profesoras) por separado y por partes, según respondan a un análisis cuantitativo o cualitativo de los datos.

3.5.1. Cuestionario del alumno

A continuación, presentamos los resultados para cada una de las dos partes del cuestionario del alumno por separado. Primeramente, nos vamos a concentrar en los resultados cuantificables de la primera parte, reflejados por la media y desviación estándar para cada categoría de estrategias y representadas en tablas numéricas y gráficos de barras.

Seguidamente, nos vamos a concentrar en la segunda parte, que responde a un análisis cuantitativo pero también cualitativo de los datos.

3.5.1.1. Estrategias de expresión oral

Como ya hemos mencionado, las 32 estrategias seleccionadas para hacer frente a problemas de expresión oral se han agrupado en 8 categorías principales que se incluyen en la siguiente tabla 4.

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 4: Resultados de las estrategias de expresión oral por categorías.

Al fijarnos en la media de todas las categorías, nos damos cuenta de que, en general, todas ellas, excepto la número 7 (“de abandono del mensaje”) se encuentran entre los valores 3,5 y 4 de las respuestas cerradas del cuestionario, lo que significa que responden a una frecuencia de uso entre “a veces” y “normalmente”, aunque más cercana al “normalmente”. Esto quiere decir que, en general, se podría 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”. Sin embargo, tenemos que tener en cuenta la desviación estándar calculada para cada categoría para saber si los diferentes resultados están muy alejados de la media o no, es decir, para conocer si el grupo es homogéneo o heterogéneo.

Así, de entre las ocho categorías, la “de reducción y alteración del mensaje” muestra la media más alta (3.96), que casi corresponde a un uso de “normalmente” y el valor bajo de su desviación estándar (0.44) nos señala que el grupo es homogéneo con respecto a la media. Esto quiere decir que, aunque existe una cierta dispersión entre las respuestas dadas con respecto a la media, ésta no es tan grande lo que nos permite generalizar los resultados para esta categoría a todo el grupo.

En el otro extremo, encontramos la categoría 7 (“de abandono del mensaje”) como la de menor uso entre nuestros alumnos. De nuevo, el bajo valor de su desviación estándar (0.61) nos revela que los resultados son bastante homogéneos con respecto a la media, es decir, existe una pequeña dispersión entre ellos. 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 da 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. Según Nakatani (2005), estos comportamientos son comunes entre aprendientes con una competencia baja de la lengua meta, lo cual contrasta con los resultados obtenidos en este estudio ya que los participantes del estudio tienen un nivel inicial de la lengua española. 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), y una desviación estándar también baja (0.44), por lo que podemos afirmar que el grupo es homogéneo. 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 ya los alumnos participantes tienen tan solo un nivel inicial de español.

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 ya que se acerca mucho a la frecuencia de “normalmente”. Además, su desviación estándar es bastante baja (0.36), lo que quiere decir que el grupo es homogéneo para esta categoría y que no hay demasiada dispersión entre las respuestas. 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 todas estas categorías se refieren a estrategias muy beneficiosas al interactuar en la lengua meta. Asimismo, sus desviaciones estándar son muy bajas, lo que refleja que los grupos son homogéneos para cada categoría y que podemos generalizar los resultados.

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 número 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) y unas desviaciones estándares muy bajas (0.22 y 0.37), lo que nos informa de la escasa dispersión que existe entre los resultados. 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, auto-corregirse 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, señalar objetos o partes del cuerpo para expresar un significado, etc. La media para esta categoría es la segunda más alta (3.89) y su baja desviación estándar (0.28) nos informa de que los resultados están muy poco dispersos y que, por lo tanto, el resultado es generalizable al grupo.

Finalmente, tenemos la categoría de “intento de pensar en español” que, al igual que las anteriores, muestra una media bastante alta (3.5) y una baja desviación estándar (0.38), que nos indica que el grupo es homogéneo. Al echar un vistazo a los resultados del apéndice 6 para esta categoría, podemos ver 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”. A partir de estos resultados, se puede deducir que, en general, el grupo parece usar “a menudo” esta categoría, según la media y desviación estándar obtenidas.

El siguiente gráfico de barras vertical nos presenta visualmente los valores de la media y desviación estándar obtenidos para cada categoría (1-8). A partir de este gráfico, podemos comprobar que los alumnos parecen hacer un uso entre “a veces” y “normalmente” de la mayoría de las categorías de estrategias propuestas en el cuestionario.

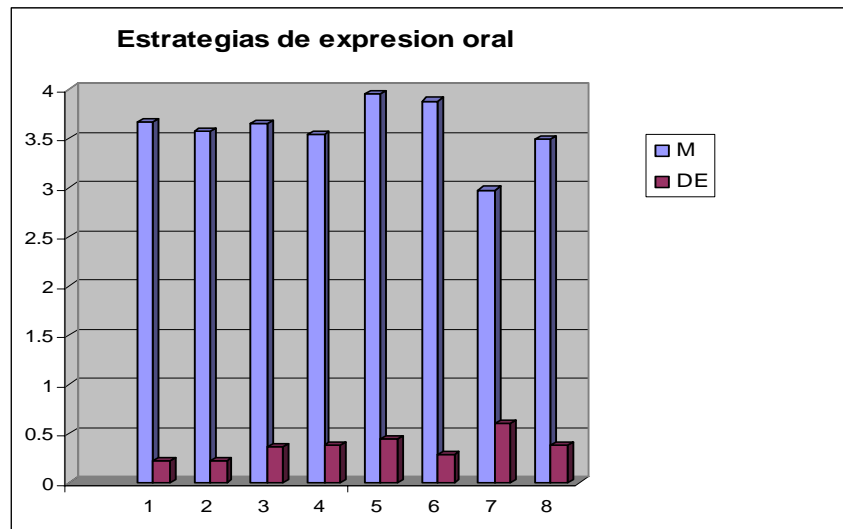


Figura 1: Resultados para las estrategias de expresión oral

Una visión general de las desviaciones estándares nos muestra que las respuestas de las ocho categorías se pueden considerar homogéneas, esto es, existe una pequeña dispersión entre alumnos que responden eligiendo una de las cinco posibles respuestas de escala. Esto demuestra que la media del grupo de participantes para cada categoría de estrategias muestre una respuesta de frecuencia de uso cercano al “normalmente”, lo que nos permite generalizar los resultados para todo el grupo.

3.5.1.2. Estrategias de comprensión oral

Para la destreza de la comprensión oral, el cuestionario presenta 26 ítems que, a su vez, se agrupan en las 7 categorías principales que mostramos en la tabla 5.

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 5: Resultados de las estrategias de comprensión oral por categorías.

Un primer análisis de los datos revela que, en general, los participantes del estudio parecen hacer un uso entre “a veces” y “normalmente” de las categorías de estrategias propuestas, lo cual coincide con las referentes a la expresión oral anteriormente analizadas. Estos resultados los conseguimos a partir de la media para cada categoría de estrategias y, al tener en cuenta la desviación estándar, nos damos cuenta de que todas ellas muestran un grado de dispersión bajo.

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 considera que son los usados por “el buen aprendiente”.

Además, si tenemos en cuenta la desviación estándar de ambas, nos damos cuenta de que es muy baja, lo que refleja que el grupo es homogéneo con respecto a estas categorías. Esto quiere decir que podemos generalizar las respuestas de cada categoría a todo el grupo.

Por otra parte, la categoría 7 (“de orientación hacia las palabras”) arroja un resultado alto de uso ($M=3.71$) y bastante homogéneo para todo el grupo ($DE=0.76$). Lo que quiere decir que podemos generalizar esta respuesta para todo el grupo y considerar que la mayoría de los participantes hace un uso de esta categoría que se aproxima mucho a la frecuencia de “normalmente”.

Por otra parte, la categoría 6, “de oyente menos activo”, muestra la media más baja (3.17) y una desviación estándar mínima ($DE=0.01$), lo que demuestra que el grupo es completamente homogéneo para esta categoría, por lo que podemos generalizar esta respuesta para todo el grupo. 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 en 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. Para esta categoría, los resultados obtenidos nos son nada positivos y nos dan una idea del tipo de categoría sobre el que nuestros participantes podrían trabajar para mejorar.

La categoría que muestra la segunda media más baja (3.25) es la “de mantenimiento de la fluidez”, y su $DE=0.48$ nos dice que el grupo es homogéneo, por lo que podemos generalizar esta respuesta. 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. Si miramos los resultados para cada ítem de esta categoría en el apéndice 7, podemos ver que un gran número de respuestas se

concentra en las opciones de “rara vez” y “a veces” para los ítems 13, 14 y 15, lo cual no es nada positivo si tenemos en cuenta que nuestros participantes tienen un nivel bajo de competencia, por lo que se beneficiarían mucho del uso de este tipo de estrategias al interactuar en español.

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) y sus desviaciones estándares son bastante bajas, siendo éstas 0.54 y 0.29 respectivamente. Esto quiere decir que los resultados de ambas son homogéneos y que, por tanto, nos permiten generalizar la respuesta para todo el grupo de participantes. 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.

A continuación, la figura 2 nos muestra los resultados gráficamente.

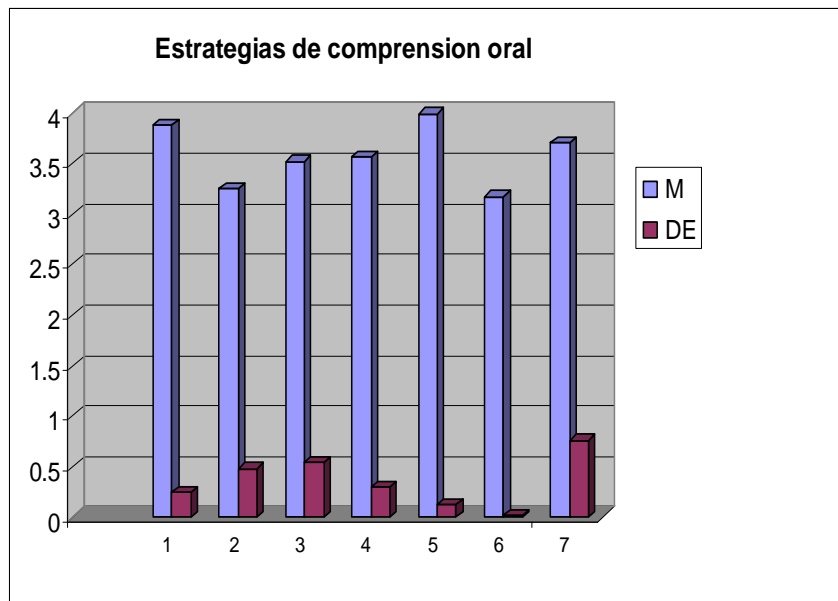


Figura 2: Resultados para las estrategias de comprensión oral

Según ésta, podemos comprobar que las categorías 1 (“de negociación del significado”) y 5 (“no-verbales”) parecen ser las que se usan más frecuentemente, y en función de la desviación estándar, las respuestas se pueden generalizar porque los grupos son bastante homogéneos, lo que quiere decir que hay una dispersión muy pequeña entre las respuestas dadas por los participantes.

Entre las categorías con una media más baja tenemos la categoría “de oyente menos activo” y la “de mantenimiento de la fluidez”, que no es tan malo para la primera pero bastante negativo con respecto a la segunda.

3.5.1.3. Opinión y creencias del alumno sobre el uso de ECO y su posible enseñanza

Los datos analizados en este punto corresponden a los obtenidos de 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 E/LE (apéndice 2).

Los datos de este cuestionario, mayormente de tipo cualitativo, se han analizado de manera cualitativa y cuantitativa a la vez. Las respuestas cerradas se han analizado cuantitativamente y presentado en porcentajes según su nivel de frecuencia (tabla 6). Por otra parte, las respuestas abiertas se han analizado cualitativamente y algunas de ellas se recogen en la tabla 7:

¿Usas ECO en el aula de E/LE?				¿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%
14.5%	62.5%	12.5%	10.4%	100%	0%	66.6%	33.3%	Implícitamente	62.5%
								Integradamente	84.3%
								Separadamente	15.6%

Tabla 6: Cuestionario del uso de estrategias de comunicación oral. (2ª Parte -dirigido a los estudiantes)

Del análisis de la tabla anterior, podemos afirmar que más de la mitad (62.5%) de los participantes del estudio considera que usa ECO “normalmente”. El resto de ellos, considera que lo hace “siempre” (14.5%), “a menudo” (12.5%) y “a veces” (10.4%). De entre estos resultados, es curioso notar que un porcentaje alto (10.4%) de participantes cree usar ECO “a veces”, lo que casi coincide con el porcentaje (14.5%) que cree usarlas “siempre”. Pensamos que esta gran diferencia en los resultados nos muestra la gran dispersidad 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 (en los dos apartados anteriores).

Las respuestas anteriores contrastan con la siguiente, que responde a los posibles beneficios del uso de ECO para el alumno al comunicarse en español. La respuesta a esta pregunta es clara y contundente, ya que el 100% de la muestra ha respondido afirmativamente, esto es, todos los participantes consideran que usar ECO es beneficioso para ellos. Y decimos que contrasta porque parece que todos los participantes tienen clara la utilidad de usar ECO al comunicarse, sin embargo el 62.5% de ellos las usa “normalmente”, incluso un 10.4% tan sólo lo hace “a veces”.

Una vez conocida su opinión sobre su uso e importancia para la comunicación oral, se les plantea la cuestión de si consideran necesaria su enseñanza en el aula en su caso particular. Tan sólo el 66.6% responde que sí a esta pregunta, lo que, de nuevo, parece contradictorio si consideramos que todos ellos coinciden al considerar el uso de ECO beneficioso. Además de conocer su respuesta de sí o no a esta cuestión, nos parecía necesario pedirles una explicación en este caso para comprender mejor su razonamiento y opinión de por qué estaban a favor o en contra de la enseñanza de ECO para su caso personal en el aula.

En la siguiente tabla 7, incluimos algunos de estos comentarios y opiniones (traducidos al español) con respecto a la enseñanza de ECO para su contexto concreto en el aula de E/LE. De las positivas, se desprende la idea general de la utilidad y practicidad que encuentran los alumnos a 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 respuestas negativas, destaca la característica no-generalizable, innata y no enseñable de las estrategias.

Finalmente, entre aquellos que contestaron afirmativamente a la enseñanza de las ECO en el aula para su caso particular, queda claro que prefieren que su entrenamiento sea implícito (62.5%) y se enmarque de manera integrada en el currículo (84.3%). Esta información es esencial y necesaria si se decide incluir la enseñanza de ECO en el aula de E/LE ya que nos da una idea de la preferencia del alumno de cómo debe ser dicho entrenamiento.

SÍ	Quiero hablar y comunicarme como un hispanohablante.	Me ayuda a aprender una lengua más rápidamente.
	Puede ser útil y práctico ya que podemos olvidar fácilmente teorías lingüísticas pero las estrategias de comunicación es una habilidad que podemos usar no solo para un idioma extranjero sino también en cualquier conversación.	Porque tener una buena conversación es la razón principal por la que tomamos este curso, queremos ser capaces de hablar en otra idioma. Por eso, la comunicación oral es importante.
	Para comunicar más efectivamente.	Desisto demasiado fácilmente.
	Me hace ser más consciente de las cosas que debería y no debería hacer al comunicarme.	Es muy útil y efectivo para mejorar la comunicación.
	Es especialmente útil cuando se aprende una lengua extranjera, especialmente al escuchar. Puede ser difícil entender las palabras.	De algún modo puede facilitar el aprendizaje de la lengua y prepararnos para futuras comunicaciones tras el curso.
NO	Estos son métodos naturales de aprendizaje que el individuo adopta, no se pueden generalizar ni enseñar a una clase de estudiantes debido a su naturaleza individualística.	Pienso que es muy natural que la gente intente comunicar su mensaje por medio de cualquier recurso para que la otra parte pueda entender. No hay necesidad de un entrenamiento formal.
	Se adquieren automáticamente al practicar en clase, como a través de comprensión oral y de diálogos con los compañeros.	La mayoría de la gente tiene un conocimiento general sobre estrategias de comunicación.
	Pienso que mientras el entrenamiento es bueno, cada uno de nosotros ya tiene la habilidad de hacerse entender durante una conversación en una lengua extranjera (como la petición de repetición o usar gestos; estos vienen naturalmente).	Imagino que cada individuo tiene su estrategia preferida por lo que realmente no pienso que estas estrategias se pueden enseñar de manera que sean adecuadas para cada uno de nosotros en un período corto de tiempo.
	Pienso que me vienen de forma natural.	Dichas técnicas se aprenden ya a través del aprendizaje en la vida (es sentido común).

Tabla 7: Opiniones de los alumnos a favor y en contra del entrenamiento en ECO (traducción propia)

3.5.2. Cuestionario de las profesoras

Además de conocer el uso que hacen nuestros estudiantes de las ECO y su opinión sobre su enseñanza, nos parecía necesario conocer también la opinión al respecto de las tres profesoras (incluida la autora de este estudio) que imparten clases de español en el nivel correspondiente al de los participantes en este estudio.

Para ello, la última semana del curso entregamos a cada profesora un cuestionario semiabierto compuesto de preguntas abiertas y cerradas (apéndice 5).

Las respuestas del cuestionario obtenidas las hemos recogido en las tablas 8 y 9. Las respuestas de las preguntas cerradas las hemos analizado cuantitativamente y expresado en porcentajes (tabla 8) y los resultados de las respuestas abiertas, debido a su naturaleza subjetiva y personal, las hemos transcrito íntegramente y sin alteraciones en la tabla 9.

¿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 8: Respuestas cerradas de las tres profesoras sobre las ECO y su posible enseñanza en el aula.

A la pregunta de si usan ECO los alumnos de nivel HMS2, dos de las profesoras coinciden en que lo hacen a menudo y la tercera piensa que lo hacen normalmente. De esta respuesta se deduce que, en general, las profesoras del nivel de los participantes han observado un cierto uso de ECO entre los estudiantes cuando interactúan en el aula pero sin parecernos que este uso es bastante frecuente o que se produce siempre. Esta opinión parece coincidir con la de la autora de este estudio y constituye una de las principales razones por las que se ha decantado por conocer el uso de las ECO por sus alumnos.

Al igual que los estudiantes que han participado en este estudio, las tres profesoras son unánimes a la hora de considerar las ECO beneficiosas para sus alumnos cuando interactúan en español en el aula. Asimismo, también son unánimes al considerar que los alumnos de este nivel deben ser enseñados en ECO. Con respecto a cómo debe ser esta enseñanza, dos de ellas coinciden al opinar que se debe dar 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. Finalmente, 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.

Para comprender las razones de las respuestas cerradas anteriores, hemos considerado necesario recoger y analizar cualitativamente las opiniones y creencias de estas tres profesoras. Las tres creen en los beneficios de usar ECO para los alumnos de E/LE, especialmente los de niveles iniciales, como es el caso de los alumnos participantes en el estudio. Con respecto a su enseñanza, las tres coinciden en que se pueden enseñar desde la base de que no estamos enseñando contenido nuevo, sino que nos enfocamos en hacerles ser conscientes de las que ya usan y a partir de un entrenamiento explícito, ayudarles a conocer y saber usar otras que les puedan servir de ayuda para desarrollar un aprendizaje más efectivo y exitoso de la lengua.

A partir de las respuestas dadas a la última pregunta, se puede afirmar que las tres profesoras comparten unas creencias y opiniones muy similares con respecto a los beneficios de uso de ECO y su posible enseñanza en el aula de E/LE. Esto es muy positivo y motivador si, como resultado del presente estudio, se decide integrar la enseñanza de las ECO en el currículo de E/LE en la universidad seleccionada para este estudio.

A continuación, la tabla 9 incluye las transcripciones de las respuestas a las tres preguntas abiertas (preguntas 2, 3 y 4) del cuestionario dirigido a las tres profesoras (apéndice 5).

<p>¿Piensas que puede ser beneficioso para los alumnos de HMS2 usar ECO cuando interactúan entre ellos en el aula?</p>	<p>¿Qué opinas sobre la enseñanza de ECO en el aula? ¿Estás de acuerdo con ella?</p>	<p>¿Qué piensas sobre la posibilidad de enseñarlas en el aula con tus alumnos de HMS2?</p>
<p>Definitivamente pienso que es muy útil utilizar diferentes estrategias de comunicación para hacerse entender y para que la comunicación tenga éxito.</p>	<p>Sí, porque a veces los alumnos se bloquean y no pueden pensar en estrategias que utilizan inconscientemente para comunicarse. Creo que es bueno mencionar alguna en clase, y quizás practicarlas, para que sean conscientes de las mismas y que puedan utilizarlas.</p>	<p>Creo que es una buena idea. De hecho, yo siempre les enseño alguna, como utilizar palabras comodín (cosa, opuesto, sinónimo...), simplificar sus ideas en frase cortas y sencillas, preguntarme cuando no entienden qué significa algo...</p>
<p>Sí, porque de esa manera no se interrumpe la comunicación y se responsabilizan de su aprendizaje y desarrollan autonomía.</p>	<p>Sí, porque aunque algunas de estas estrategias se usan de un modo instintivo, siempre se pueden aprender otras y hacerlas conscientes de las que usan.</p>	<p>Pienso que sí, porque deben estar integradas en la enseñanza de la lengua. Enseñamos lengua pero también “cómo” aprenderla.</p>
<p>Considero que es fundamental que nuestros alumnos de niveles iniciales hagan un uso variado de estrategias de comunicación no sólo para hacer frente a problemas comunicativos sino también para aprender a comunicarse mejor en la lengua que aprenden.</p>	<p>Sí, estoy de acuerdo si se cumplen ciertas condiciones: que los alumnos así lo requieran, que el docente lo considere necesario y que sepa cómo enseñarlas en el aula y que haya tiempo para ello, otorgándolas el lugar importante que se merecen.</p>	<p>Definitivamente sí, pienso que los alumnos de este nivel se podrían beneficiar enormemente de una enseñanza explícita en estrategias de comunicación oral, especialmente para solventar o reducir los problemas a los que se enfrentan a la hora de interactuar en español.</p>

Tabla 9: Respuestas abiertas de las tres profesoras sobre las ECO y su posible enseñanza en el aula.

4. CONCLUSIONES GENERALES

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 hacen nuestros alumnos 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 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:

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

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 4). 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 5).

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 (apéndices 6 y 7) 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.

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?

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. Así, el análisis de las respuestas dadas por los alumnos encuestados revela que el 66.6% está de acuerdo con ser entrenado en ellas, lo que supone la mayoría de ellos. 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 con ser enseñados en ECO no es del 100%, sí que 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 concreto, pensamos que debemos introducir en nuestro currículo un entrenamiento específico en estrategias enfocado en el objetivo principal de hacerles ser conscientes de las más beneficiosas y de cómo usarlas. Asimismo, también debemos incluir una serie de actividades interactivas que, de manera implícita, promuevan un uso de ECO entre nuestros alumnos.

Los resultados obtenidos en la primera parte del cuestionario del alumno nos van a ayudar a determinar qué estrategias usan y no usan nuestros alumnos con objeto de diseñar la programación en estrategias que queremos integrar en el currículo. Asimismo, la información cualitativa sobre las creencias y opiniones con respecto al uso de las ECO y su posible enseñanza también es importante para el diseño de esta programación.

En resumen, coincidimos con Pinilla Gómez en que *“es necesario introducir en los programas curriculares y en los métodos de enseñanza-aprendizaje de E/LE 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”* (2004a:886).

5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y SUGERENCIAS PARA INVESTIGACIONES 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 nuestra 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 de 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) *“es necesario combinar varios métodos de evaluación para compensar posibles problemas inherentes al método del cuestionario”* (2006:162) Por lo tanto, deberíamos haber usado otros métodos, aparte 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. Sin embargo, hemos considerado que para analizar las estrategias que usa el alumno no hay mejor método que preguntarle directamente a través de un cuestionario estructurado con respuestas cerradas que nos va a facilitar su cuantificación final. La observación directa en el aula la hemos desechado por la razón de que consideramos que no todas las estrategias son observables ni es fácil su interpretación. El resto de los métodos no los hemos considerado por falta de tiempo y de preparación del alumnado en aspectos metacognitivos.

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 (2006). Aunque la versión adaptada del cuestionario de Nakatani (2006) 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” en *TESOL GREECE*, <http://www.tesolgreece.com/nl/73/7308.html>

BARROSO GARCÍA, C. L. (2000): “El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación (alguna propuesta par trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos)” en *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE (celebrado en Zaragoza, 13-16 de septiembre).

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

CENOZ IRAGUI, J. (2004): “El concepto de competencia comunicativa” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I.: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 449-465.

CORDER PIT, S. (1981): *Error analysis and interlanguage*, Oxford: Oxford University Press.

COTTERALL, S. y REINDERS, H. (2004): *Learner Strategies: A guide for Teachers*, Singapur: SEAMEO Regional Language Centre.

CHAMOT, A.U. (2004): “Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching” en *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1/1: 14-26.

DÖRNYEI, Z. y SCOTT, M. L. (1997): “Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies” en *Language Learning*, 47/1: 173-210.

DÖRNYEI, Z. (1995): "On the teachability of communication strategies", en *TESOL Quaterly*, 29/1: 55-85.

FAERCH, C. y KASPER, G. (eds.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*, Londres: Longman.

FAERCH, C. y KASPER, G. (1984): "Two-ways of defining communication strategies" en *Language Learning*, 34: 45-63.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004a): "Las estrategias de aprendizaje" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (pp. 411-433).

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004b): "La subcompetencia estratégica" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (pp. 573-592).

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

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

KASPER, G. y KELLERMAN, E. (eds.) (1997): *Communication strategies*, Harlow: Longman.

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

O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

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” en *The Modern Language Journal*, 90/3: 320-337.

MADRID, D. *et al.* (2005a): *Estrategias de aprendizaje*. Fundación Universitaria Iberoamericana y Universidad de Granada.

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

MARTIN 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” en *The Modern Language Journal*, 90/2: 151-168.

NAKATANI, Y. (2005): “The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use” en *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. (eds.): *Learner Strategies in Language Learning*, New Jersey: Prentice Hall (pp. 133-144).

OXFORD, R. L. (1996a): “Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies” en *Applied Language Learning*, 7:25-45

OXFORD, R. L. (ed.) (1996b): *Language Learning Strategies Around the World: Cross-Cultural Perspectives*, Honolulu: University of Hawai‘i Press.

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

PINILLA GÓMEZ, R. (2004a): “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)*. Madrid: SGEL (pp. 879-897).

PINILLA GÓMEZ, R. (2004b): “Las estrategias de comunicación” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (pp. 435-446).

RICHARDS, J.C. y RODGERS, T.S. (2ªed.) (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

RODRÍGUEZ RUIZ, M. y GARCÍA-MERÁS, E. (2005): “Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 36/4:1-9

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

SELINKER, L. (1972): “Interlanguage” en *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”, en *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” en *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 9. Consultado el día 16 de octubre de 2007 en http://www.umce.cl/~dialogos/n09_2005/tardo.swf

TARONE, E. (1980): “Communication strategies, foreign talk, and repair in interlanguage”, en *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*, Londres: Longman, pp. 61-74.

WENDEN, A. y RUBIN, J. (1987): *Learner strategies in language learning*, Nueva Jersey: Prentice Hall.

WILLIAMS, M. y BURDEN, R. L. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge: Cambridge University Press.

APÉNDICES

Apéndice 1: Encuesta de uso de ECO (1ª parte) - versión adaptada a la enseñanza de E/LE del cuestionario OCSI (Nakatani, 2006).

ORAL COMMUNICATION STRATEGY QUESTIONNAIRE (OCSI Nakatani, 2006 -Adapted version)

Think of the oral communication (listening & speaking) strategies that you have been using in the previous oral task and complete this questionnaire. Please, read the following items, choose a response, and write it in the space after each item.

1. *Never or almost never true of me.*
2. *Generally not true of me.*
3. *Somewhat true of me.*
4. *Generally true of me.*
5. *Always or almost always true of me.*

* Strategies for Coping with Speaking Problems:

1. I think first of what I want to say in my native language and then construct the Spanish sentence. ____
2. I think first of a sentence I already know in Spanish and then try to change it to fit the situation. ____
3. I use words which are familiar to me. ____
4. I reduce the message and use simple expressions. ____
5. I replace the original message with another message if I feel incapable of executing my original intent. ____
6. I abandon the execution of a verbal plan and just say some words when I don't know what to say. ____
7. I pay attention to grammar and word order during conversation. ____
8. I try to emphasise the subject and verb of the sentence. ____
9. I change my way of saying things according to the context. ____
10. I take my time to express what I want to say. ____
11. I pay attention to my pronunciation. ____
12. I try to speak clearly and loudly to make myself heard. ____
13. I pay attention to my rhythm and intonation. ____
14. I pay attention to the conversation flow. ____
15. I try to make eye-contact when I am talking. ____
16. I use gestures and facial expressions if I can't communicate in words my message. ____
17. I correct myself when I notice that I have made a mistake. ____
18. I notice myself using an expression which fits a rule that I have learned. ____
19. While speaking, I pay attention to the listener's reaction to my speech. ____
20. I give examples if the listener doesn't understand what I am saying. ____
21. I repeat what I want to say until the listener understands. ____
22. I make comprehension checks to ensure the listener understands what I want to say. ____
23. I try to use fillers when I cannot think of what to say. ____

24. I leave a message unfinished because of some language difficulty. ____
25. I try to give a good impression to the listener. ____
26. I don't mind taking risks even though I might make mistakes. ____
27. I try to enjoy the conversation. ____
28. I try to relax when I feel anxious. ____
29. I actively encourage myself to express what I want to say. ____
30. I try to talk like a native speaker. ____
31. I ask other people to help when I can't communicate well. ____
32. I give up when I can't make myself understood. ____

*** Strategies for Coping with Listening Problems:**

1. I pay attention to the first word to judge whether it is an interrogative sentence or not. ____
2. I try to catch every word that the speaker uses. ____
3. I guess the speaker's intention by picking up familiar words. ____
4. I pay attention to the words which the speaker slows down or emphasises. ____
5. I pay attention to the first part of the sentence and guess the speaker's intention. ____
6. I try to respond to the speaker even when I don't understand him/her perfectly. ____
7. I guess the speaker's intention based on what he/she has said so far. ____
8. I don't mind if I can't understand every single word. ____
9. I anticipate what the speaker is going to say based on the context. ____
10. I ask the speaker to give an example when I am not sure what he/she said. ____
11. I try to translate into my mother tongue little by little to understand what the speaker has said. ____
12. I try to catch the speaker's main point. ____
13. I pay attention to the speaker's rhythm and intonation. ____
14. I send continuation signals to show my understanding in order to avoid communication gaps. ____
15. I use circumlocution to react to the speaker's utterance when I don't understand his/her intention well. ____
16. I pay attention to the speaker's pronunciation. ____
17. I use gestures when I have difficulties in understanding. ____
18. I pay attention to the speaker's eye contact, facial expression and gestures. ____
19. I ask the speaker to slow down when I can't understand what the speaker has said. ____
20. I ask the speaker to use easy words when I have difficulties in comprehension. ____
21. I make a clarification request when I am not sure what the speaker has said. ____
22. I ask for repetition when I can't understand what the speaker has said. ____
23. I make clear to the speaker what I haven't been able to understand. ____
24. I only focus on familiar expressions. ____
25. I especially pay attention to the interrogative word when I listen to questions. ____
26. I pay attention to the subject and verb of the sentence when I listen. ____

Apéndice 2: Encuesta de uso y enseñanza de ECO (2ª parte)

USE AND TEACHABILITY OF ORAL COMMUNICATION STRATEGIES

1. Do you think you use oral communication strategies when communicating in Spanish with other students or native speakers? Please, tick one of the following responses:

- Yes, always. Yes, normally. Yes, often. Yes, sometimes. No, never.

2. Do you think using oral communication strategies is beneficial for you when you converse in Spanish? Circle one answer below and elaborate, please.

Yes / No.

Why? _____

3. What do you think of the idea of being trained in oral communication strategies? Do you think you need it?

Yes / No.

Why? _____

4. If you answered **YES** to the above question, how would you prefer the training to be:

* **explicit** or **implicit**? _____

* **integrated** in the course curriculum or presented **separately from it**? _____

The information gathered in this questionnaire is provided anonymously and, as such, it will be kept confidential and will only be used for the purpose of classroom action research.

Thank you very much for your participation.

Apéndice 3: Encuesta de uso de ECO (1ª parte) - traducción al español.

CUESTIONARIO DE USO DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACION ORAL
(OCSI Nakatani, 2006 –Versión adaptada)

Piensa en las estrategias de comunicación oral (de expresión y comprensión oral) que has usado durante la actividad comunicativa anterior y completa este cuestionario. Por favor, lee con cuidado los siguientes ítems, elige una respuesta, y escríbela en el espacio al final de cada ítem.

1. *Nunca o casi nunca.*
2. *Rara vez.*
3. *A veces.*
4. *Normalmente.*
5. *Siempre o casi siempre.*

*** Estrategias para hacer frente a problemas de expresión oral:**

1. Primero pienso lo que quiero decir en mi lengua nativa y después construyo la frase en español. ___
2. Primero pienso en una frase que conozco en español y después intento cambiarla adecuándola a la situación. ___
3. Uso palabras que me son familiares. ___
4. Reduzco el mensaje y uso expresiones simples. ___
5. Reemplazo el mensaje original con otro mensaje si no soy capaz de ejecutar mi intento original. ___
6. Abandono la ejecución de un plan verbal y sólo digo algunas palabras cuando no sé qué decir. ___
7. Presto atención a la gramática y al orden de las palabras durante la conversación. ___
8. Intento enfatizar el sujeto y el verbo de la frase. ___
9. Cambio la manera de expresar algo según el contexto. ___
10. Me tomo mi tiempo en expresar lo que quiero decir. ___
11. Presto atención a mi pronunciación. ___
12. Intento hablar alto y de manera clara para que se me escuche bien. ___
13. Presto atención a mi ritmo y entonación. ___
14. Presto atención a la fluidez de la conversación. ___
15. Intento establecer contacto visual cuando hablo. ___
16. Uso gestos y expresiones faciales si no puedo comunicar en palabras mi mensaje. ___
17. Me corrijo cuando me doy cuenta de que he cometido un error. ___
18. Me doy cuenta de que estoy usando una expresión que responde a una regla que he aprendido. ___
19. Mientras hablo, presto atención a la reacción del oyente hacia mi mensaje. ___
20. Doy ejemplos si el oyente no comprende lo que estoy diciendo. ___
21. Repito lo que quiero decir hasta que el oyente comprenda. ___
22. Verifico la comprensión correcta del oyente para asegurarme de que comprende lo que quiero decir. ___
23. Intento usar muletillas cuando no puedo pensar qué decir. ___
24. Dejo un mensaje inacabado debido a alguna dificultad con la lengua. ___
25. Intento dar una buena impresión al oyente. ___

26. No me importa arriesgarme incluso cuando pueda cometer errores. ___
27. Intento disfrutar de la conversación. ___
28. Intento relajarme cuando siento ansiedad. ___
29. Me animo activamente para expresar lo que quiero decir. ___
30. Intento hablar como un hablante nativo. ___
31. Pido ayuda a otros cuando no puedo comunicarme bien. ___
32. Desisto cuando no me puedo hacer entender. ___

*** Estrategias para hacer frente a problemas de comprensión oral:**

1. Presto atención a la primera palabra para juzgar si se trata de una frase interrogativa o no ___
2. Intento comprender cada una de las palabras que usa el hablante ___
3. Adivino la intención del hablante al comprender palabras familiares ___
4. Presto atención a las palabras que el hablante dice más despacio o enfatiza. ___
5. Presto atención a la primera parte de la frase y adivino la intención del hablante. ___
6. Intento responder al hablante incluso cuando no lo comprendo perfectamente. ___
7. Adivino la intención del hablante en base a lo que ha dicho hasta ahora. ___
8. No me importa si no comprendo cada palabra de la conversación. ___
9. Anticipo lo que el hablante va a decir basándome en el contexto. ___
10. Solicito al hablante que me dé un ejemplo cuando no estoy seguro/a de lo que ha dicho. ___
11. Intento traducir a mi lengua nativa poco a poco para comprender lo que ha dicho el hablante. ___
12. Intento hacerme con la idea principal del hablante. ___
13. Presto atención al ritmo y entonación del hablante. ___
14. Muestro constantes signos de comprensión con el objetivo de evitar silencios durante la comunicación. ___
15. Uso circunloquios como reacción a la producción del hablante cuando no comprendo bien su intención. ___
16. Presto atención a la pronunciación del hablante. ___
17. Uso gestos cuando tengo dificultades de comprensión. ___
18. Presto atención al contacto visual, la expresión facial y los gestos del hablante. ___
19. Solicito al hablante que hable más despacio cuando no comprendo lo que ha dicho. ___
20. Solicito al hablante el uso de palabras sencillas cuando tengo dificultades de comprensión. ___
21. Solicito clarificación al hablante cuando no estoy seguro/a de lo que ha dicho. ___
22. Solicito la repetición del mensaje cuando no comprendo lo que el hablante ha dicho. ___
23. Dejo claro al hablante lo que no he comprendido. ___
24. Me concentro solamente en expresiones familiares. ___
25. Presto especial atención al pronombre interrogativo cuando escucho una pregunta. ___
26. Presto atención al sujeto y verbo de la oración cuando escucho. ___

Apéndice 4: Encuesta de uso y enseñanza de ECO (2ª parte) - traducción al español.

USO Y ENSEÑANZA DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN ORAL

1. ¿Crees que usas estrategias de comunicación oral cuando conversas en español con otros compañeros de clase o nativos? Por favor, marca una de las siguientes respuestas:

- Sí, siempre. Sí, normalmente. Sí, a menudo. Sí, a veces. No, nunca.

2. ¿Piensas que usar estrategias de comunicación oral es beneficioso para ti cuando conversas en español? Elige una de las dos respuestas siguientes y explica por qué, por favor.

Sí / No.

¿Por qué? _____

3. ¿Qué piensas de la idea de ser enseñado/a en estrategias de comunicación oral? ¿Crees que lo necesitas?

Sí / No.

¿Por qué? _____

4. Si has contestado afirmativamente a la pregunta anterior, ¿cómo preferirías que fuese esta enseñanza:

*** explícita o implícita?** _____

*** integrada** en el currículo del curso o presentada **separadamente?** _____

La información recogida en este cuestionario ha sido producida anónimamente y, como tal, se mantendrá confidencialmente y sólo se usará con el objeto de la investigación-acción en el aula.

Muchas gracias por tu participación.

Apéndice 5: Encuesta entregada a las tres profesoras del estudio.

**USO DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN ORAL POR ESTUDIANTES DE E/LE
EN LA UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA NANYANG**

Estimada compañera,

Estoy llevando a cabo un estudio para conocer las estrategias de comunicación oral que usan nuestros estudiantes de Español como Lengua Extranjera (E/LE) en la Universidad Tecnológica Nanyang. En concreto, me refiero a los alumnos del nivel principiante HMS2 (A1).

Como profesora que eres de este nivel en esta universidad, me gustaría conocer tu opinión al respecto a través de la siguiente encuesta. Por favor, tómate tu tiempo para contestar. Tus respuestas serán consideradas confidenciales y únicamente se usarán como parte de la investigación-acción en el aula.

1. ¿Te parece que los alumnos de E/LE de este nivel usan estrategias de comunicación oral cuando interactúan en el aula?

Sí, siempre. Sí, normalmente. Sí, a menudo. Sí, a veces. No, nunca.

2. ¿Piensas que puede ser beneficioso para los alumnos usar estrategias de comunicación oral cuando interactúan entre ellos o con nativos?

Sí / No. ¿Por qué? _____

3. ¿Qué opinas sobre la enseñanza de estrategias de comunicación oral? ¿Estás de acuerdo con su enseñanza?

Sí / No. ¿Por qué? _____

4. ¿Qué piensas sobre la posibilidad de enseñarlas en el aula de E/LE a los alumnos de HMS2?

Sí / No. ¿Por qué? _____

5. Si has contestado afirmativamente a la pregunta anterior, ¿cómo crees que debería darse esta enseñanza?
¿Explícita o implícitamente? _____

¿De manera integrada en el currículo del curso o **separadamente?** _____

Muchas gracias por tu participación.

Apéndice 6: Resultados de las estrategias de expresión oral de los 48 estudiantes encuestados.

Tabla con las 32 estrategias para hacer frente a problemas de expresión oral

Categorías	1	2	3	4	5	Media
1. Estrategias socio-afectivas						
28. Intento relajarme cuando siento ansiedad.	1	5	14	23	5	3.54
27. Intento disfrutar de la conversación.	0	1	9	25	13	4.04
25. Intento dar una buena impresión al oyente.	0	4	11	26	7	3.75
29. Me animo activamente para expresar lo que quiero decir.	0	4	14	25	5	3.65
26. No me importa arriesgarme incluso cuando pueda cometer errores.	1	6	11	22	8	3.63
23. Intento usar muletillas cuando no puedo pensar qué decir.	0	9	17	16	6	3.40
MEDIA						3.67
DESVIACIÓN ESTÁNDAR						0.22
2. Orientadas hacia la fluidez						
13. Presto atención a mi ritmo y entonación.	0	11	17	14	6	3.31
11. Presto atención a mi pronunciación.	0	2	10	28	8	3.88
14. Presto atención a la fluidez de la conversación.	0	4	19	22	3	3.50
9. Cambio la manera de expresar algo según el contexto.	2	7	14	21	4	3.38
10. Me tomo mi tiempo en expresar lo que quiero decir.	0	8	9	22	9	3.67
12. Intento hablar alto y de manera clara para que se me escuche bien.	0	3	14	23	8	3.75
MEDIA						3.58
DESVIACIÓN ESTÁNDAR						0.22
3. De negociación del significado						
22. Verifico la comprensión correcta del oyente para asegurarme de que comprende lo que quiero decir.	2	11	14	18	3	3.19
21. Repito lo que quiero decir hasta que el oyente comprenda.	0	4	15	20	9	3.71
19. Mientras hablo, presto atención a la reacción del oyente hacia mi mensaje.	0	1	6	30	11	4.06
20. Doy ejemplos si el oyente no comprende lo que estoy diciendo.	1	6	11	21	9	3.65
MEDIA						3.65
DESVIACIÓN ESTÁNDAR						0.36
4. Orientadas hacia la adecuación						
7. Presto atención a la gramática y al orden de las palabras durante la conversación.	0	9	17	15	7	3.42
18. Me doy cuenta de que estoy usando una expresión que responde a una regla que he aprendido.	0	2	13	27	6	3.77
17. Me corrijo cuando me doy cuenta de que he cometido un error.	0	2	9	20	17	4.08
8. Intento enfatizar el sujeto y el verbo de la frase.	2	9	14	22	1	3.23
30. Intento hablar como un hablante nativo.	2	12	17	7	10	3.23
MEDIA						3.55
DESVIACIÓN ESTÁNDAR						0.37

5. De reducción y alteración del mensaje						
4. Reduzco el mensaje y uso expresiones simples.	0	3	12	21	12	3.88
3. Uso palabras que me son familiares.	0	0	3	21	24	4.44
5. Reemplazo el mensaje original con otro mensaje si no soy capaz de ejecutar mi intento original.	0	4	19	19	6	3.56
MEDIA	3.96					
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0.44					
6. Estrategias no- verbales						
15. Intento establecer contacto visual cuando hablo.	0	4	16	19	9	3.69
16. Uso gestos y expresiones faciales si no puedo comunicar en palabras mi mensaje.	2	3	7	13	23	4.08
MEDIA	3.89					
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0.28					
7. De abandono del mensaje						
24. Dejo un mensaje inacabado debido a alguna dificultad con la lengua.	3	18	15	11	1	2.77
31. Pido ayuda a otros cuando no puedo comunicarme bien.	0	6	12	19	11	3.73
32. Desisto cuando no me puedo hacer entender.	11	16	17	4	0	2.29
6. Abandono la ejecución de un plan verbal y solo digo algunas palabras cuando no sé qué decir.	1	16	11	16	4	3.13
MEDIA	2.98					
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0.61					
8. De intento de pensar en español						
2. Primero pienso en una frase que conozco en español y después intento cambiarla adecuándola a la situación.	2	8	17	19	2	3.23
1. Primero pienso lo que quiero decir en mi lengua nativa y después construyo la frase en español.	1	5	8	24	10	3.77
MEDIA	3.50					
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0.38					

Apéndice 7: Resultados de las estrategias de comprensión oral de los 48 estudiantes encuestados.

Tabla con las 26 estrategias para hacer frente a problemas de comprensión oral

Categorías	1	2	3	4	5	Media
1. De negociación del significado						
22. Solicito la repetición del mensaje cuando no comprendo lo que el hablante ha dicho.	0	0	10	18	20	4.2
21. Solicito clarificación al hablante cuando no estoy seguro/a de lo que ha dicho.	1	3	6	23	15	4
20. Solicito al hablante el uso de palabras sencillas cuando tengo dificultades de comprensión.	1	7	10	14	16	3.77
19. Solicito al hablante que hable más despacio cuando no comprendo lo que ha dicho.	0	6	9	17	16	3.89
23. Dejo claro al hablante lo que no he comprendido.	1	8	10	22	7	3.54
MEDIA	3.88					
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0.24					
2. De mantenimiento de la fluidez						
13. Presto atención al ritmo y entonación del hablante.	0	10	22	13	3	3.18
14. Muestro constantes signos de comprensión con el objetivo de evitar silencios durante la comunicación.	1	2	17	21	7	3.64
15. Uso circunloquios como reacción a la producción del hablante cuando no comprendo bien su intención.	6	20	17	4	1	2.45
10. Solicito al hablante que me dé un ejemplo cuando no estoy seguro/a de lo que ha dicho.	1	10	4	27	6	3.56
16. Presto atención a la pronunciación del hablante.	0	8	13	24	3	3.45
MEDIA	3.25					
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0.48					
3. De audición selectiva de información						
26. Presto atención al sujeto y verbo de la oración cuando escucho.	1	7	15	18	7	3.47
25. Presto especial atención al pronombre interrogativo cuando escucho una pregunta.	3	14	15	13	3	2.97
5. Presto atención a la primera parte de la frase y adivino la intención del hablante.	1	7	19	14	7	3.39
12. Intento hacerme con la idea principal del hablante.	0	0	6	23	19	4.27
MEDIA	3.52					
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0.54					
4. De comprensión global						
8. No me importa si no comprendo cada palabra de la conversación.	3	11	9	15	10	3.37
9. Anticipo lo que el hablante va a decir basándome en el contexto.	0	2	17	20	9	3.75
7. Adivino la intención del hablante en base a lo que ha dicho hasta ahora.	0	3	8	29	8	3.87
6. Intento responder al hablante incluso cuando no lo comprendo perfectamente.	2	11	12	18	5	3.27
MEDIA	3.56					
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0.29					

5. Estrategias no-verbales						
17. Uso gestos cuando tengo dificultades de comprensión.	1	4	10	16	17	3.91
18. Presto atención al contacto visual, la expresión facial y los gestos del hablante.	0	2	10	18	18	4.08
MEDIA	3.99					
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0.12					
6. De oyente menos activo						
11. Intento traducir a mi lengua nativa poco a poco para comprender lo que ha dicho el hablante.	4	8	17	14	5	3.16
24. Me concentro solamente en expresiones familiares.	3	10	17	11	7	3.18
MEDIA	3.17					
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0.014					
7. De orientación hacia las palabras						
4. Presto atención a las palabras que el hablante dice más despacio o enfatiza.	0	0	8	13	27	4.39
3. Adivino la intención del hablante al comprender palabras familiares.	0	1	3	22	22	4.35
2. Intento comprender cada una de las palabras que usa el hablante.	3	13	10	18	4	3.14
1. Presto atención a la primera palabra para juzgar si se trata de una frase interrogativa o no.	5	12	16	9	6	2.97
MEDIA	3.71					
DESVIACIÓN ESTÁNDAR	0.76					

Apéndice 8: Tareas comunicativas de un manual de E/LE (“Gente 1-Nueva edición”, libro del alumno (pp.36-37), editorial Difusión, 2004).

TAREAS

9 Vacaciones en grupo

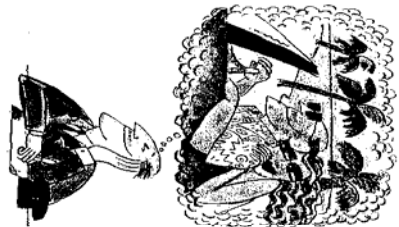
Marca tus preferencias entre las siguientes posibilidades:

- Viaje: en coche particular Alojamiento: hotel o apartamento
 en tren camping
 en avión hotel
 en autobús albergue de juventud
 casa alquilada

- Lugar: playa Intereses: naturaleza
 montaña deportes
 campo monumentos
 ciudad museos y cultura

Formula tus preferencias:

• A mí me interesan las museos y la cultura. Por eso quiero ir a visitar una ciudad. Prefiero ir en coche particular y alojarme en un hotel.



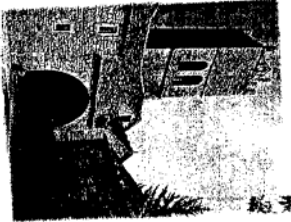
Escucha lo que dicen tus compañeros. Anota los nombres de los que tienen las preferencias más parecidas a las tuyas.

10 Morillo de Tou o Yucatan

En primer lugar, formáis grupos según el resultado del ejercicio anterior. Para vuestras vacaciones en grupo podéis elegir una de estas dos opciones. Leed los anuncios.

CENTRO DE VACACIONES

Morillo de Tou (España)



Durante el siglo XVIII, abandonado en los años 60 y rehabilitado por el arquitecto C.C. Oo de Aragón. A 4 km. la ciudad de Alcoa, conjunto histórico-artístico castillo, murallas, iglesia del siglo XII. A 50 km. el Parque Nacional de Ordesa, deportes de montaña y esquí.

fundaciones como hotel, en la antigua iglesia del pueblo (sede del ayuntamiento, restaurante, pinchos, 4 posibilidades de alojamiento, catering con caracoles, aditivos-cocinera, cursos de pastelero, metalisterias como alojamiento y hotel).

GenteTour

<http://www.gentetour.es>

TAREAS

Playas de Cancún (México)



Un cómodo viaje de tres semanas a la península de Yucatán.

Vista en aerolíneo hotel Cancun. Alojamiento en cabañas, apartamentos y hotel con instalaciones deportivas. Vista a pie de mar en la Península de Yucatán. Monumento arqueológico de El Caracol. Piscina al El Alamo. Visto el mundo desde México D.F.



Información de México

La península de Yucatán está en el sur de México. El clima es semiárido. Fajr frío y repentinamente. H: Hnos. Interhombres con un calor húmedo. Temperaturas entre 20 y 28 grados en verano, y entre 14 y 12 en agosto. Las cercanías entre las playas turísticas y los monumentos mayas son hermosas, y el viaje es sencillo. Los hoteles y restaurantes que organizan excursiones a otros lugares, pero también es posible alquilar un coche.



Playas de Cancún (México)

GenteTour

Información de México

La península de Yucatán está en el sur de México. El clima es semiárido. Fajr frío y repentinamente. H: Hnos. Interhombres con un calor húmedo. Temperaturas entre 20 y 28 grados en verano, y entre 14 y 12 en agosto. Las cercanías entre las playas turísticas y los monumentos mayas son hermosas, y el viaje es sencillo. Los hoteles y restaurantes que organizan excursiones a otros lugares, pero también es posible alquilar un coche.

<http://www.gentetour.es>

06 BEER UN...

- Yo prefiero ir en junio, porque siempre las vacaciones en verano.
- Yo prefiero ir en agosto.
- A mí me gustaría ir en julio, a un camping.
- Yo prefiero ir en invierno.



11 Debéis poneros de acuerdo sobre:

- las fechas,
- el alojamiento,
- las actividades.

12 El plan de cada grupo

Cada grupo explica a la clase la opción que ha elegido y las razones de su elección. Podéis usar este cuadro para preparar vuestra explicación.

Nuestro plan es ir a _____ y regresar el día _____

Queremos alojarnos en _____ pasar un día / x días en _____

Prefierimos visitar / estar en _____

porque _____

nos gusta _____