

## DESARROLLO CONVERSACIONAL EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Ingrid Viñas Quiroga y Daniela Nigro  
*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*  
[ingrid@ffyh.unc.edu.ar](mailto:ingrid@ffyh.unc.edu.ar)  
[dalnigro@hotmail.com](mailto:dalnigro@hotmail.com)

**Resumen:** En los últimos años el área del español lengua segunda/extranjera ha habido un interés creciente por explorar las estrategias lingüísticas usadas por los hablantes para comunicarse. Sin embargo, no existe consenso en la literatura científica acerca de los beneficios de su enseñanza. Por consiguiente, nos propusimos diseñar un proyecto de desarrollo de estrategias comunicativas orales e indagar su impacto en estudiantes universitarios que cursan español en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Para ello, tomamos dos grupos. En el experimental realizamos una intervención aplicando actividades que estimularan la reflexión metacognitiva. Determinamos el impacto mediante dos instrumentos administrados al inicio y fin de los cursos: una prueba de proficiencia oral y una encuesta sobre autopercepción respecto de estrategias comunicativas. Al finalizar, cotejamos los resultados. Hallamos que en el grupo experimental hubo un aumento en las puntuaciones de desempeño oral, pero no fue una diferencia significativa. Un estudio de esta naturaleza se justifica porque da sustento a determinadas decisiones didácticas.

**Palabras clave:** ELSE-enseñanza-estrategias-oralidad.

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua segunda (L2) o extranjera (LE) implican procesos cognitivos difíciles de percibir. Comprender su funcionamiento demanda también la intervención específica del conocimiento lingüístico y de su modo de manifestación.

La metacognición habilita el distanciamiento entre el sujeto y el lenguaje, permitiéndole la observación durante su uso (Camps y Milian, 2000). La metacognición requiere de distancia, reflexión y conciencia. Desde esta perspectiva, es posible explicar el proceso de elaboración del conocimiento de manera tal que resulte accesible y maleable. En otras palabras, se busca entender las operaciones mentales implicadas en una determinada conducta; en este caso, desempeñarse en una lengua segunda.

Con el fin de dar cuenta del aprendizaje, Karmiloff Smith (1994) pondera el estudio de las operaciones metacognitivas, valorizando en consecuencia la investigación sobre su enseñanza. Para ello describe los procedimientos mentales mediante el modelo de *Redescripción Representacional* (RR), que explica el aprendizaje a través de distintas fases, durante las cuales las representaciones se hacen progresivamente más manipulables y flexibles. El conocimiento se transforma así de implícito a explícito y verbalizable, apto para ser redescrito y brindar información nueva. En este sentido, la autora defiende que, para acceder a ese conocimiento, es necesario conocer la lengua en sí, o disponer del conocimiento metalingüístico, que, en el caso de la enseñanza y aprendizaje de una L2, está incluido en el metacognitivo, con el que funciona de manera conjunta. En consecuencia, el conocimiento metacognitivo -que también supone actividades de monitoreo sobre las operaciones involucradas en las cuatro destrezas en las que la lengua se manifiesta- patentiza las estrategias utilizadas por el hablante al intentar suplir aquellos recursos de los que no dispone.

Hablar correcta y apropiadamente constituye una de las habilidades más importantes, sino la principal, para un aprendiente de lenguas extranjeras. Al interactuar con un nativo, el hablante de L2 se enfrenta a múltiples dificultades, algunas relacionadas con el dominio deficiente del sistema lingüístico de la lengua meta; otras, con la falta de léxico adecuado, o con problemas referentes a la actuación de los interlocutores. Para solucionarlos, el hablante apela a estrategias de comunicación oral (ECOs). Tradicionalmente se las consideró “mecanismos a los que el hablante extranjero recurre mientras participa del acto comunicativo, con el objetivo de reparar y compensar las fallas en la comunicación al darse cuenta de los problemas que surgen durante la fase de planificación de un enunciado debido a sus propias limitaciones lingüísticas”

(Poulisse, 1990:22. Traducción propia). Nosotros ampliamos esta definición a todos los planes y acciones concretas que acontecen en la comunicación.

Entre la abundante literatura sobre el tema, se destacan el estudio dedicado a las estrategias utilizadas con mayor frecuencia (González Ruiz, 2009), o los que las relacionan a factores diversos como el contexto de aprendizaje de la L2 y hábitos de estudio (Rubio, 2007; Machado, 2008). Otros investigadores indagan aspectos más pedagógicos, como el modo de potenciar el uso de la comunicación verbal en la lengua extranjera y qué ECOs la facilitan (Castro Garcés y López Olivera, 2014), cuáles son las herramientas que optimizan el logro de una interacción dialógica más eficaz (Casado Martín, 2013), la relación existente entre las estrategias y las culturas de los aprendientes (Nacey y Graedler, 2013; Ibáñez Moreno, de Wilde y Grymonprez, 2010), y el impacto de su enseñanza en la clase de lengua extranjera (Rodríguez Cervantes y Roux Rodríguez, 2012).

En consideración a este último aspecto, y a pesar del gran desarrollo logrado en los últimos años, no existe aún consenso sobre los beneficios que la enseñanza explícita de las ECOs pueda brindarle al aprendiente de L2. En efecto, mientras que numerosos investigadores reafirman su valor en el desarrollo de la competencia oral de los alumnos (Ericsson y Simon, 1993; Lewis, 2011; Nakatani, 2010, en Benali, 2013), otros consideran que, por tratarse de procesos cognitivos inconscientes e imposibles de ser diferenciados de manera empírica, las ECOs no pueden ser enseñadas (Ellis y Bakhuizen, 2005; Ridgway, 2010; Rees-Miller, 2015). De todos modos, y a pesar de las discrepancias, los investigadores sí coinciden en que cuanto mayor es el grado de conciencia de los aprendientes sobre las estrategias que utilizan, mayor es su grado de autonomía.

Surge de lo expuesto que nuestras guías serán las relaciones entre la expresión e interacción oral en una L2, las estrategias comunicativas, la reflexión metacognitiva y la propuesta de enseñanza. Hipotetizamos que la implementación de una propuesta didáctica basada en un entrenamiento explícito y constante en las ECOs, con especial énfasis en la reflexión metacognitiva, mejorará la expresión e interacción de los hablantes de español lengua extranjera. Con el fin de comprobarlo, elaboramos una propuesta de intervención para fomentar la reflexión metacognitiva y la pusimos en marcha en uno de los cursos del nivel 3 de *Español por Niveles* del Programa de Español y Cultura Latinoamericana de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Por tratarse de una prueba piloto, su análisis nos permitirá determinar si le damos valor a la propuesta o necesita ser modificada y mejorada.

El artículo se estructura de la siguiente manera. Después de esta introducción, exponemos la metodología empleada. En esta, entre otros aspectos, presentamos los dos instrumentos de recolección de datos y adjuntamos la encuesta (cuestionario que indaga acerca del conocimiento metacognitivo sobre producción oral que tienen los estudiantes), luego describimos en qué consistió la intervención en el grupo experimental. Seguidamente, analizamos los resultados. En primer lugar, los resultados en el grupo experimental tanto de la encuesta como de la prueba oral suministradas al comienzo y al final del dictado del curso. En segundo lugar, los del grupo de control. Finalmente, discutimos los resultados, exponemos una explicación así como las limitaciones e implicancias de nuestros hallazgos y realizamos sugerencias. En la conclusión, destacamos la contribución de este estudio a la didáctica de las lenguas extranjeras.

## METODOLOGÍA

Estudio experimental con aplicación de pre y post test (pruebas orales de inicio y finalización de curso y cuestionarios de conocimiento declarativo) realizados por los estudiantes antes y después de la intervención.

Participantes: 24 estudiantes extranjeros (hombres y mujeres de entre 19 y 30 años) de diversas nacionalidades, divididos en grupo experimental (10 participantes) y grupo de control (14 participantes). Se usó un muestreo de conveniencia dada la accesibilidad y proximidad de las investigadoras con los participantes.

Procedimientos: La recolección de datos se llevó a cabo en las instalaciones de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Córdoba. Para descartar la posibilidad de que, en caso de que hubiera una mejora en el desempeño oral ésta no se debiera a la intervención, se trabajó con un grupo de control. El grupo experimental participó del curso intensivo dictado el mes de julio del corriente año, y el de control, del curso regular del segundo semestre, finalizado en noviembre. En el nivel 3 del curso *Español por Niveles*, perteneciente al Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA), se trabajan las destrezas de comprensión auditiva/lectora y de producción oral/escrita. Se dicta de modo regular durante los semestres de otoño y primavera, y con modalidad intensiva en los meses de febrero y julio.

Instrumentos: a) Pre test: en esta instancia se aplicaron dos instrumentos. El primero consistió en una prueba oral. Fueron entrevistas individuales de 7' minutos (grabadas y posteriormente transcriptas para facilitar su análisis)

tomadas al inicio del cursado por evaluadoras acreditadas bajo los parámetros del examen internacional de proficiencia CELU (Certificado de Español Lengua y Uso), con el objetivo de determinar el nivel de habilidad conversacional de los candidatos según una grilla analítica que evalúa cinco aspectos: interacción, fluidez, pronunciación, adecuación gramatical y léxico. Se asignó un puntaje de 1 a 5 a cada una de estas habilidades.

El segundo instrumento fue un cuestionario que indaga acerca del conocimiento metacognitivo de los estudiantes sobre su propia producción oral, a saber: a qué mecanismos recurren al planificar su acto de habla y para reparar/ compensar las fallas producidas mientras participan del acto comunicativo. b) Post test: al finalizar el período de intervención, se aplicaron nuevamente los mismos instrumentos ya descriptos. Los resultados obtenidos a partir de los instrumentos utilizados en ambos grupos se registraron en dos tablas; una de su desempeño oral, y la otra sobre el propio conocimiento declarativo de las estrategias comunicativas expresado por los estudiantes. Las cifras obtenidas se analizaron e interpretaron según un análisis estadístico para determinar si las diferencias entre el grupo de control y el grupo experimental resultaban significativas.

A continuación, presentamos el cuestionario sobre conocimiento procedimental:

<b>Antes de hablar con otra persona:</b>
¿Intentás tranquilizarte respirando hondo?
¿De alguna otra forma?
¿Te imaginás consiguiendo lo que te has propuesto, por ejemplo, llegando al lugar que buscas gracias a las indicaciones que te has pedido?
¿Te animás a vos mismo?
¿Pensás en la razón por la que vas a hablar con la otra persona?
¿Pensás las palabras más importantes que probablemente vas a necesitar?
Si no sabés cómo decir esas palabras en la lengua extranjera, ¿pensás otra forma de decirlas, por ejemplo, con sinónimos, explicaciones o lenguaje no verbal?
¿Establecés relaciones entre la situación a la que te enfrentás y una similar en tu lengua nativa, por ejemplo, cuando vas a comprar un pasaje de colectivo, pensás en cómo se desarrolla el intercambio en tu lengua?
¿Preparás mentalmente la conversación?
¿Practicás antes de la conversación?

<b>Mientras hablás con la otra persona:</b>
¿Te concentrás en lo que estás haciendo?
¿Seguís hablando a pesar de tus errores?
¿Te atrevés a hablar aunque no estés seguro de si vas a cometer errores?
¿Empleás expresiones que no significan mucho pero que te ayudan a ganar tiempo mientras pensás, como por ejemplo, bueno, pues, entonces, etc.?
¿Comprendés que es normal cometer errores?
Cuando no sabés cómo terminar lo que estás diciendo, ¿volvés a empezar?
Cuando no comprendés, ¿pedís que repitan?
Cuando no estás seguro de lo que han dicho, ¿pedís una aclaración?, ¿pedís un ejemplo?
¿Le pedís al interlocutor si puede hablar más despacio?
Cuando no comprendés a la otra persona, ¿se lo decís?
¿Te fijás en la otra persona para comprobar que te comprende?
¿Preguntás a la otra persona si te entiende?
¿Das ejemplos si no te entienden?
¿Pedís ayuda a la otra persona para expresar lo que querés decir?
¿Decís con tus propias palabras lo que ha dicho la otra persona para comprobar que le entendés?
¿Expresas que comprendés lo que dice el otro?
¿Haces gestos para expresar que comprendés lo que dice el otro?
¿Intentás comprender lo que te dicen a partir de algunas palabras aunque no entiendas todo?
¿Relacionás lo que decís con lo que dicen otros?
¿Te fijás en el ritmo y la entonación para que te ayuden a comprender?
¿Simplificás tu mensaje para hacerte comprender?
¿Usás gestos, señales, etc. para hacerte comprender?
¿Simplificás tu vocabulario si no conocés una palabra?
Cuando no conocés o no recordás una palabra, ¿explicás sus características?

Cuando no conocés o no recordás una palabra, ¿usás sinónimos, palabras relacionadas, palabras contrarias, etc.?
¿Te fijás en las palabras que usa la persona con la que hablás?
¿Hacés gestos para expresar que no comprendés?
¿Te fijás en los gestos de la otra persona?
¿Mirás a los ojos a la persona con la que hablas?
¿Inventás palabras?
¿Usás palabras de tu lengua nativa?
¿Usás palabras de otros idiomas?
¿Pensás en qué es posible que diga el otro después según lo que estás hablando?
Mientras hablás, ¿tratás de mantener la calma?
<b>Después de hablar con la otra persona:</b>
¿Te das ánimos después de haber hablado con alguien?
¿Hablás con otros sobre tus dificultades para hablar español?
¿Reconocés lo que has hecho bien?
¿Pensás en cómo ha cambiado lo que habías previsto con la realidad?

Tabla 1. Adaptada de Navarro Martí (2012).

La intervención: Cabe aclarar que el *Syllabus* (programa del curso vigente) fue el mismo en los dos grupos, así como también las actividades, los ejercicios, el material didáctico y las evaluaciones. Solo que, en el grupo experimental, a la planificación normal del curso (40 sesiones de 150 minutos) se le insertó una propuesta de instrucción sistemática de las ECOs, en la que las actividades de práctica eran antecedidas o seguidas por otras de reflexión metacognitiva. Esto es, en las instancias destinadas al trabajo de la competencia oral, la docente debía hacer reflexionar a los participantes, por medio de preguntas, sobre los mecanismos mentales que serían utilizados y su relación con el proceso de aprendizaje. El propósito fue fomentar, de forma guiada, sostenida y permanente, el desarrollo metacognitivo. Resultaba una suerte de “entrenamiento”. La planificación del curso contempla actividades de tipo *mo-*

*nológico* (descripción de una imagen o narración de un suceso) y *dialógico*, que involucran como mínimo a dos interlocutores activos. Este último tipo de actividades, más semejantes a situaciones comunicativas de la vida real, son las que predominan.

En el siguiente cuadro se presenta lo realizado en una de las clases. La actividad oral pautada por el manual para esa clase consistía en el desarrollo de un diálogo entre dos estudiantes. Uno representaría el papel de un agente de viajes y otro de un cliente. La docente realizó estas preguntas que son las mismas que repetía cada vez que se trabajaba la oralidad:

*Preguntas previas a la actividad oral programada:*

1. ¿Qué sentido creés que tiene, para tu proceso de aprendizaje, realizar estas actividades?
2. ¿Empezás sólo cuando has comprendido tu rol y lo que debés hacer?
3. ¿Planeás un orden tentativo en tu discurso?

*Preguntas posteriores a la actividad oral programada:*

4. ¿Considerás que se logró el objetivo de la conversación?
  - a. Totalmente
  - b. En parte
  - c. No se logró
5. ¿En qué aspecto estimás que te desempeñaste mejor? ¿y tu interlocutor?
6. ¿Qué aspecto te resultó más difícil?

Como se aprecia, estimamos oportuno realizar preguntas para dos instancias: como *actividad previa*, para inducir a los estudiantes a anticiparse a la situación, clarificando su objetivo pragmático, tomando conciencia de la intención comunicativa requerida, y meditando sobre los recursos lingüísticos específicos necesarios para llevarla a cabo, y como *cuestionario posterior*, orientado a estimular la toma de conciencia y autoevaluación sobre la propia actuación.

## Resultados

En primer lugar, ofreceremos los resultados del grupo experimental en relación con el cuestionario de conocimiento declarativo de los estudiantes, realizado antes y después de la intervención, y a continuación los resultados de la prueba oral tomadas al inicio y al final del curso. Luego haremos lo mismo con los resultados del grupo de control.

## Grupo experimental

### Cuestionario

Lo que se mantuvo constante desde el inicio hasta el final del cursado fue la afirmación de los estudiantes de que antes de hablar piensan en el objetivo de su emisión. Asimismo, es estable el hecho de que anticipan las palabras que van a necesitar. También lo es que usen distintas alternativas (sinónimos, explicaciones, paráfrasis) cuando no encuentran el término justo en el diccionario mental de su interlengua. Pedir ejemplos cuando no comprenden el mensaje de su interlocutor es otra estrategia que no cambió. En cuanto a si preparaban la conversación antes de hablar, el 75% respondió, tanto en la encuesta administrada al inicio como al final, que sí lo hacía. Todos enunciaron que no recurren a términos de su lengua nativa cuando desconocen el equivalente en español y solo un 25 % admitió que en algunas ocasiones inventa palabras. Finalmente, exponemos tres resultados que serán objeto de debate más adelante. Todos admitieron, salvo una estudiante, que cuando comenten un error, siguen hablando y no reinician su oración. También declararon que cuando no saben cómo terminar lo que están diciendo, no vuelven a empezar. Tampoco hubo cambios en sus respuestas frente a la pregunta de si se valían de alguna expresión pragmática como ‘bueno’, ‘pues’, ‘entonces’ - la encuesta original en inglés hace referencia a estos operadores como *meaningless expressions*, expresiones que no significan mucho – que ayudan a ganar tiempo mientras se piensa cuando no se dispone de la palabra o frase necesaria para expresar ideas.

En relación con los cambios manifestados, la mayoría aseguró, en el último cuestionario, que sí compartía sus problemas a la hora de hablar en español mientras que anteriormente no lo hacía. De alguna manera percibimos un aumento de las instancias de socialización de las dificultades. Por otro lado, hemos observado que, en el rol de hablantes, luego de la intervención, afirman que realizan preguntas al oyente mientras interactúan para determinar si está comprendiendo lo que expresan. También respondieron en la encuesta final que, cuando no recuerdan una palabra, explican sus características para darse a entender. Asimismo, en el papel de oyentes, reconocieron que piden repeticiones y, cuando no comprenden algo, lo manifiestan claramente al interlocutor. Un tercio manifestó que solicitan a su interlocutor que hable más lentamente si no comprenden. También afirmaron que son capaces de anticipar lo que el otro va a decir. Un cambio muy significativo que evidencia un avance a nivel estratégico, seguridad y monitoreo sobre sus prácticas es que repiten con sus propias palabras lo que el interlocutor acaba de decir para estar seguros de estar entendiendo. Además, declaran que son capaces de anticipar

lo que el hablante planea decir de acuerdo con el hilo de la conversación. Por otra parte, en la encuesta final contestan que son más conscientes de su progreso. Justamente, uno de los hallazgos más favorables a nuestra hipótesis fue el relacionado a la autoevaluación por parte de los mismos hablantes sobre su actuación. Los que en un principio habían contestado que estaban satisfechos o que no le prestaban demasiada atención a eso, expresaron más adelante que no estaban totalmente conformes con su desempeño. Es decir, han comenzando a monitorear y a evaluar más conscientemente y con más herramientas sus producciones finales. Una respuesta llamativa que también debatiremos más abajo es que a la pregunta ¿Estableces relaciones entre la situación a la que te enfrentas y una similar en tu lengua nativa, por ejemplo, cuando vas a comprar un pasaje de colectivo, pensáis en cómo se desarrolla el intercambio en tu lengua?, contestaron en la prueba inicial que sí y, en la final, que no lo hacían.

Nos llamó la atención que todos admitieron, salvo una estudiante, que siguen hablando y no reinician su oración cuando cometen un error. También declararon que, cuando no saben cómo terminar lo que están diciendo, no vuelven a empezar. Esto significa que todavía no son conscientes de algunas estrategias de compensación en expresión oral como la autocorrección. Más arriba indicamos que tampoco hubo cambios en sus respuestas frente a la pregunta de si se valían de alguna expresión pragmática como ‘bueno’, ‘pues’, ‘entonces’ para ganar tiempo cuando no saben cómo seguir. Sabemos que los operadores pragmáticos cumplen una función muy importante en la conversación, en dos sentidos. Por un lado, al igual que las repeticiones, son un recurso que permiten al hablante planificar y organizar sus enunciados (Tannen, 2007). Echar mano, de manera casi automática, a una “muletilla”, libera recursos cognitivos para que el emisor los destine a la planificación del contenido. Y, por otro lado, a nivel interaccional, sabemos que la conversación está organizada por reglas que permiten la variación del tiempo, del tema y del orden de los turnos. Los etnometodólogos Sacks, Schegloff y Jefferson (1974) fueron pioneros en el estudio de la conversación y del sistema de turnos. Entre otros hallazgos, establecieron que el cambio de hablante en una conversación puede darse de diversos modos. Si, en una unidad constructora de turno, al final se produce un espacio de relevancia transicional, esto es, que quien tiene la palabra deja de hablar o va bajando el volumen como señal de que va a finalizar, esto habilita a un próximo hablante a autoelegirse e iniciar su turno. Pero, si quien tiene la palabra quiere seguir manteniéndola, puede echar mano de determinados recursos, por ejemplo, al empleo de ciertos operadores pragmáticos o “muletillas”. En consecuencia, valerse de muletillas ayuda al hablante a mantener el turno

sin cederlo. Es algo que hacemos los hablantes intuitivamente. Pues bien, nuestros estudiantes respondieron que no recurren a estas expresiones. Caben tres explicaciones. La primera es que las empleen sin haber desarrollado conciencia sobre su conducta. La segunda es que usen palabras en su lengua nativa con ese valor. En tercer lugar, entra el factor subjetividad, es decir, estimamos que su percepción sobre el cuestionario puede implicar algunos prejuicios sobre qué es correcto o incorrecto lingüísticamente. Podrían suponer que el empleo de los operadores pragmáticos es un “defecto” o “debilidad” que los mostraría como hablantes incompetentes. Por lo tanto, en nuestra agenda agregamos seguir investigando este comportamiento.

Una respuesta llamativa es que a la pregunta *¿Establecés relaciones entre la situación a la que te enfrentas y una similar en tu lengua nativa, por ejemplo, cuando vas a comprar un pasaje de colectivo, pensáis en cómo se desarrolla el intercambio en tu lengua?*, contestaron en la prueba inicial que sí y, en la final, que no lo hacían. Esto significa un gran avance en el dominio del español. Conjeturamos que las representaciones mentales que construyen sobre la lengua objeto han cambiado, lo mismo que sus procesos mentales. Al principio lo hacían porque necesitaban primero organizar en sus mentes el discurso en la L1 y hacer una suerte de traducción. Luego de la experiencia de inmersión y la asistencia al curso, lograron “pensar” en español.

### **Prueba oral**

Pasemos ahora a los resultados de esta prueba estandarizada de proficiencia oral, las entrevistas individuales de 7' de duración. Se constató que todos los estudiantes han mejorado su desempeño, con predominancia de puntuaciones más altas en gramática y léxico, seguidas por progresos en pronunciación y fluidez. El aumento de nivel del grupo osciló entre un 8 % de mínima y un 20 % de máxima.

### **Grupo de control**

#### **Cuestionario**

Con respecto al grupo de control, luego de haber cotejado las respuestas brindadas antes de comenzar y al finalizar el curso obtenemos los siguientes resultados. Se observa disparidad en el rol de las estrategias léxicas, como la acuñación de palabras nuevas y el uso de palabras directamente en la L1 u otra lengua. Mientras que un 25% del grupo respondió en ambas encuestas en forma afirmativa, un 62% manifestó que, si bien utilizaba estas estrategias al inicio del curso, ya no lo hacía al final. Finalmente, un solo estudiante presentó la

situación inversa. Es decir, al principio no usaba palabras en L1 u otras lenguas ni las inventaba, pero en el cuestionario final se refleja su respuesta positiva frente a su uso.

Otras estrategias que merecen la atención son las paralingüísticas. Dentro de este ámbito, distinguimos el uso de lenguaje no verbal para: 1. demostrar la comprensión (o la falta de ella) del mensaje del interlocutor, y 2. el uso de gestos por parte del hablante para apoyar su propio mensaje. Con respecto al primer punto, todos los participantes expresaron que utilizaban gestos para demostrarle a su interlocutor que comprendían su mensaje. En lo referente al uso gestual para indicar la falta de comprensión propia, al comienzo del curso todos los participantes respondieron afirmativamente, pero al finalizarlo, solo la mitad admitió su uso. En cuanto a los otros mecanismos que compensan y demuestran la no comprensión del mensaje del interlocutor, resulta relevante observar lo que sucede con ese 50%. La mayoría del grupo no pide al interlocutor que disminuya la velocidad de habla, pero sí recurren a la petición de ejemplos, aclaraciones o repeticiones. Es decir que, para subsanar su no comprensión del mensaje, el grupo se vale más de recursos lingüísticos que de los no verbales. En el caso del segundo punto, en el primer cuestionario el 100% expresó hacer gestos o señales para hacerse comprender. Un 75% continuó utilizando esta estrategia hasta el final. El 25% restante cambió su respuesta y expresó que ya no usaba gestos mientras producía su mensaje. Atribuimos esta diferencia a una posible autonomía lingüística lograda por la práctica durante el cursado.

En cuanto a las respuestas concernientes a la etapa posterior a la conversación, ante la pregunta: “¿Consideras que lo has hecho bien?” en ambos cuestionarios la mitad presenta respuestas positivas, pero en el cuestionario final, de la mitad restante, un 37% cambió su respuesta de negativa a positiva. Este hallazgo resulta llamativo, ya que se asemeja al resultado obtenido en el grupo experimental. Aun sin haber atravesado las instancias de reflexión metacognitiva, luego del cursado, el mismo porcentaje del grupo manifestó que reconoce cuáles aspectos de su propia actuación resultaron positivos. Sin embargo, ese mismo porcentaje expresa no ser consciente de su progreso.

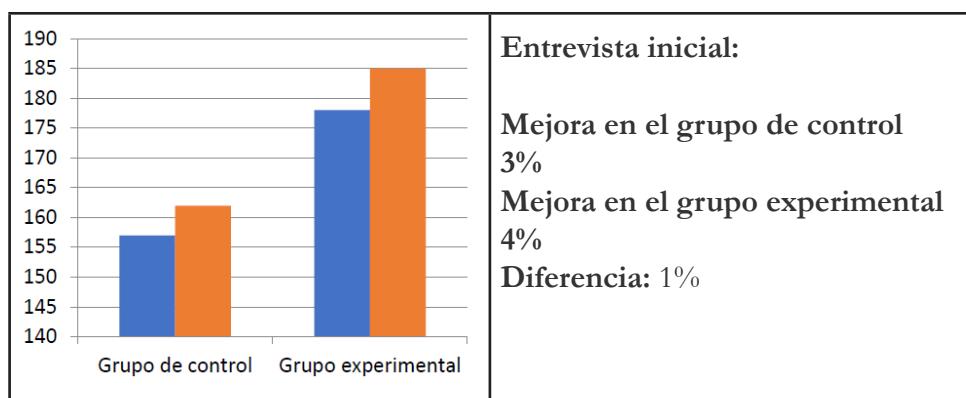
### **Prueba oral**

Brindamos ahora los resultados de las entrevistas. También se constató que hubo una mejora. Recordemos que la prueba oral mide el desempeño tomando estas referencias: a. interacción, b. fluidez, c. pronunciación/entonación, d. adecuación gramatical y e. léxico. Hallamos similitudes y diferencias

entre los dos grupos. Al igual que en el grupo experimental, la mejora más notable se da en lo relativo a la adecuación gramatical. También hay progreso en la fluidez y en la interacción. Más atrás se observa un mejoramiento en la pronunciación y no hay mejoras en el empleo del léxico, lo que difiere del grupo experimental.

Comparando los resultados de los dos grupos, el experimental obtiene un 1% más en su puntuación general respecto del grupo de control.

Tabla 3. Resultados de desempeño de las entrevistas individuales de 7' minutos de proficiencia oral (prueba estandarizada)



## Discusión

La inquietud que guió nuestro estudio fue si una instrucción sistemática en enseñanza de ECOs acompañada de una reflexión metacognitiva tenía efectos en la competencia oral. A partir de los resultados de las últimas evaluaciones, podemos afirmar que el nivel de proficiencia de todos los estudiantes ha aumentado. Pero solo se evidencia una diferencia muy pequeña de desempeño a favor del grupo experimental, lo que implicaría que la intervención no tuvo el efecto esperado. Sin embargo, debemos tener en consideración algunas cuestiones:

1. Si bien ambos cursos contaron con la misma carga horaria (80 hs. reloj), el curso del grupo experimental se desarrolló bajo la modalidad intensiva (cuatro clases semanales de 5 hs. reloj durante un mes), mientras que el grupo de control asistió a clases durante un cuatrimestre (tres clases semanales de 2 hs. reloj). Una explicación tentativa para estos resultados es que han contado así con un período de inmersión más extenso y más oca-

siones de interactuar con hablantes nativos.

2. Aunque ambos grupos presentaban bastante homogeneidad en cuanto a lengua nativa de sus participantes, esta no fue la misma en cada uno de los grupos: el experimental contó con mayor cantidad de angloparlantes, mientras que en el grupo de control fueron estudiantes brasileños hablantes de portugués, una lengua más transparente y cercana al español. Además, tenían conocimientos de inglés como L2, por lo tanto, el español era su L3.

3. Finalmente, respecto del proceso de intervención, consideramos que podríamos introducir algunos cambios para mejorarlo. Estos consistirán en que la docente: a. haga mayor hincapié en el objetivo de cada actividad oral, b. estimule a los estudiantes a que reflexionen sobre los subprocesos de la producción oral (Planificación y codificación del mensaje preverbal, Supervisión del plan fonético y del discurso articulado, Evaluación); c. explique la variedad de estrategias susceptibles de ser utilizadas y d. también sería deseable, si el tiempo alcanzara, que se trabaje entre pares para que los participantes coevalúen mutuamente su desarrollo conversacional.

## CONCLUSIÓN

Como ya se mencionó en la exposición de la literatura científica reflejada en la introducción, no hay acuerdo en si la enseñanza de las ECOs conlleva mejoras en el desempeño interaccional de los hablantes. Por ello este estudio se propuso determinar si una instrucción sistemática y sostenida en estrategias con énfasis en la metacognición producía un impacto favorable en el desarrollo conversacional de estudiantes universitarios de ELE. No se pudo verificar un efecto significativo. Pero dado el tamaño de la muestra y que esta fue una intervención piloto, los resultados deben interpretarse con cautela. Nuestro próximo paso será mejorar la experiencia y repetirla tomando en consideración lo que nos enseñó esta primera prueba. Nos proponemos asimismo identificar las ECOs que efectivamente emplearon los estudiantes.

A pesar de las limitaciones de esta investigación, entendemos que contribuye al conocimiento de los procesos cognitivos, lingüísticos y extralingüísticos implicados en la producción oral en español lengua extranjera y, si buscamos generar en nuestros educandos aprendizajes profundos, significativos y transferibles, da sustento a ciertas prácticas áulicas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Benali, H. *Enseñanza de las estrategias de comunicación oral y escrita para mejorar la fluidez y la confianza de los estudiantes españoles de inglés*. Resumen de tesis doctoral supervisado por María Jesús Sánchez Manzano, 2013.
- Camps, Ana y Marta Milian. *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens editores, 2000.
- Casado Martín, Miriam. *Desarrollo de estrategias de comunicación oral en el aula de inglés* (Tesis de grado), Universidad de Valladolid, España, 2013.
- Castro Garcés, Angela Yiceli y Silvio Fabián López Olivera. “Communication Strategies Used by Pre-Service English Teachers of Different Proficiency Levels”, *HOW*, 21(1), (2014): 10-25.
- Garbati, Jordana y Callie Madi. “Oral Skill Development in Second Languages: A Review in Search of Best Practices”, *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 5, No. 9 (2015): 1763-1770, DOI: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0509.01>
- Ibañez Moreno, Ana. “Las estrategias de comunicación oral en español de los estudiantesneerlandófonos en Bélgica: un estudio de caso”, 2013. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3731115.pdf>
- Ibañez Moreno, Ana, July de Wilde, y Pol Grymonprez. “Las estrategias de comunicación oral en español de los estudiantes neerlandófonos en Bélgica: un estudio de caso”, *LANUA Revista Philologica Romanica*,10 (2010):123-141.
- Karmiloff Smith, Annette. *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza. 1994.
- Machado, Roselia del Risco. *Desarrollo de la competencia comunicativa oral en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma español como segunda lengua*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, España. 2008.
- Martínez-Delgado, María. *Uso de estrategias de comunicación oral de los candidatos de ELE de nivel inicial (A1) en situación de evaluación*, Tesina final de Master, sin publicar. Universidad Antonio Nebrija. 2014.
- Nacey, Susan y Anne - Line Graedler. “Communication strategies used by Norwegian students of English”, *Corpora and Language in Use*, 1, (2013): 345-356.
- Nakatani, Yasuo. “The effects of awareness-raising training on oral communication strategy use”, *The Modern Language Journal*, 89 (1). (2005):76-91.
- Nakatani, Yasuo. “Developing an oral communication strategy inventory”, *The Modern Language Journal*, 90 (2), (2010): 151-168.

- Navarro Martí, Tomás. ¿Cómo llevar a cabo un entrenamiento estratégico específico de la interacción oral para los niveles A1 y A2? Madrid: Instituto Cervantes Memoria de master, 2012.
- Poulisse et Al. *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Foris: Dordrecht. 1990.
- Rees-Miller, Janie. “A critical appraisal of learner training: Theoretical bases and teaching implications”, *TESOL Quarterly*, 27 (4). (2015): 679-689.
- Rigway, Tony. “Listening strategies. I beg your pardon?”, *ELT Journal*, 54 (2) (2010): 179-185. Oxford: Oxford University Press.
- Rodríguez Cervantes, Carmen A. y Ruth Roux Rodríguez. “The Use of Communication Strategies in the Beginner EFL Classroom”, *Gist Education and Learning Research Journal*, 6, (2012): 111-128.
- Rubio, Fernando. “El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanzados de español”, *CIRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación* (clac), 29, (2007): 44-62.
- Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff y Gail Jefferson. “A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Talking for Conversation”, *Language*, 50 (1974): 696-735.
- Tannen, Deborah. *Talking Voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge. Cambridge University Press. 2007.



