CONOCIMIENTO DECLARATIVO, PROCEDIMENTAL Y METACOGNITIVO EN INSTANCIAS ORALES DE ESTUDIANTES DE ELE

Paula Inés Actis
Lucía Isabel Figueroa
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
paula.actis@mi.unc.edu.ar
lucia.isabel.figueroa@unc.edu.ar

Resumen: Esta investigación se propone correlacionar el uso efectivo que estudiantes de ELE hacen de las estrategias comunicativas orales (ECO) con su conocimiento declarativo acerca del uso de estas estrategias. La temática de las ECO en relación con la metacognición es de gran interés en los estudios de ELE. Sin embargo, el rol que juega la conciencia de los sujetos sobre su propia competencia estratégica y el papel de la enseñanza de la metacognición en la oralidad son interrogantes sin una respuesta unívoca. Este trabajo de análisis es la continuación de un estudio previo (Actis y Figueroa, 2020). Luego de sumar al análisis del grupo de control el del grupo intervenido, identificamos algunas diferencias en el uso de estrategias. Si bien estos resultados son provisorios, resultan indispensables para continuar indagando sobre el funcionamiento de la conciencia que los hablantes tienen de su uso de estrategias comunicativas y cuál es la utilidad de su enseñanza en las aulas de ELE.

Palabras clave: ELE, estrategias comunicativas, consciencia, conocimiento declarativo, oralidad.

Abstract: The main objective of this investigation is to correlate the real usage of oral Communication Strategies displayed by students of Spanish as a second language to their own declarative knowledge about it. The subject of Communication Strategies regarding the question of consciousness is a topic of great interest in the field of Spanish learning and teaching. Nevertheless, the importance of the level of consciousness that speakers have over their own strategic competence and the role that teaching has surrounding metacognition in oral behaviour are still unanswered questions. This analysis is the continuation of a previous study (Actis y Figueroa, 2020). After adding the observation of an intervened group of subjects to our previous analysis of the monitoring group, we identified several differences between the use of various strategies. Even though these results are not definitive, they are fundamental to continue the investigations about the part that consciousness plays in the use of Communication Strategies by speakers of a second language, as well as the purpose of teaching said Strategies in courses of Spanish.

Key Words: Communication Strategies, consciousness, declarative knowledge, oral behaviour.

INTRODUCCIÓN

Como bien expresan Canale y Swain (1980), la comunicación se basa en la interacción interpersonal que tiene lugar en un contexto sociocultural y discursivo determinado y supone un comportamiento intencional que conlleva imprevisibilidad y creatividad. De esta definición, podemos deducir por qué la comunicación oral, y especialmente en una lengua extranjera, significa para un hablante un proceso tan complejo. Se trata de un acontecimiento en el que intervienen factores de la más diversa índole, donde el estudiante de una segunda lengua (L2) necesita tomar decisiones, expresar sus ideas, resolver problemas, llenar vacíos de información, suplementar sus déficits, establecer y mantener la interacción social, entre muchas otras acciones a las cuales prestar atención. Sin embargo, la comunicación oral en la lengua meta resulta un requisito indispensable para cualquier estudiante. Por esta razón, sostenemos que el desempeño en una L2 no solo implica para el hablante conocer de las características formales de la lengua sino que también supone el desarrollo de lo que llamamos competencia estratégica. Este término nos permite contemplar que, en pos de expresarnos adecuadamente y entender a los demás en una conversación, los sujetos activamos diferentes recursos, que incluyen el aspecto lingüístico pero

también lo pragmático y lo cognitivo. De esta forma, como señalan Canale y Swain (1980), la competencia estratégica se vuelve fundamental para el dominio de una lengua extranjera, ya que permite llevar a cabo acciones, de manera potencialmente consciente, para manipular procedimientos de aprendizaje y comunicación.

Actualmente, cuando uno de los principales interrogantes alrededor de la temática es la cuestión de la conciencia, la declaración "potencialmente consciente" nos resulta insuficiente. De hecho, no existe consenso sobre el papel que tiene la conciencia en la competencia estratégica. Diversas investigaciones acerca del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras sugieren la importancia de la enseñanza de la metacognición, distinguiendo conocimiento explícito de implícito, como el trabajo de Martín Martín (2006) y el modelo de redescripción representacional de Karmiloff-Smith (1994). Aun así, no hay acuerdo respecto a cómo funcionan estos tipos de conocimiento y qué vínculos mantienen entre sí. Es decir, si el conocimiento implícito, procedimental, puede volverse consciente y que, de esta forma, pueda ser enseñado, continúa siendo una pregunta sin respuesta, como así también qué beneficios traería para el aprendizaje de una L2. En este sentido, el objetivo de nuestro estudio es descubrir si las estrategias que los estudiantes declaran utilizar se corresponden con aquellas que son puestas en práctica en su desempeño oral. De esta manera, creemos que esta investigación contribuye a las indagaciones sobre el grado de conciencia que los hablantes de una L2 poseen acerca de las estrategias que utilizan y cómo esto afecta sus procesos de aprendizaje.

Cabe aclarar que este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más grande, orientado al aprendizaje y la enseñanza de ELE, que indaga los efectos de un programa de desarrollo de estrategias de comunicación oral en estudiantes universitarios extranjeros, de nacionalidades variadas, matriculados en cursos intensivos de español y cultura latinoamericana en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). A su vez, esta investigación es la continuación de un estudio previo (Actis y Figueroa, 2020) en el que se analizó el grupo de control del proyecto de investigación macro. En esta comunicación, a los fines del objetivo que nos proponemos, sumamos al trabajo con el grupo de control el análisis de otro curso intensivo de español en el cual se produjeron intervenciones relacionadas con la enseñanza y aprendizaje de estrategias. Para el análisis, comparamos el conocimiento declarativo manifestado en encuestas realizadas al principio de los cursos con las estrategias empleadas en las pruebas orales de estos mismos sujetos al finalizar los cursos. A su vez, contemplamos el

desempeño y las diferencias que presentaron ambos grupos en pos de observar de qué forma impacta (o no) la intervención didáctica orientada a la enseñanza de la metacognición que se aplicó a uno de los grupos.

En adelante, enmarcamos nuestro artículo revisando la bibliografía al respecto del estado de la cuestión sobre la competencia estratégica y las ECO para luego profundizar en el tema de la conciencia. Una vez desarrolladas estas categorías teóricas explicitamos más particularmente la metodología y el procedimiento de análisis. Por último se presentan los resultados, nuestras conclusiones y los posibles desarrollos de esta investigación.

MARCO TEÓRICO

Las estrategias comunicativas

Desde su aparición en la década del 80 hasta la actualidad, la noción de estrategias comunicativas ha sido ampliamente discutida en el campo de enseñanza y aprendizaje de L2. Dörnyei y Scott (1997) realizan un trabajo de historización de las teorías más significativas al respecto, dando cuenta de que no existe una definición universal del concepto, ni tampoco una única taxonomía o clasificación de estrategias. En un principio, las perspectivas que Dörnyei y Scott (1997) llaman tradicionales definen las estrategias de comunicación como mecanismos que surgen cuando la distancia entre lo que el hablante de una L2 quiere expresar y los recursos que tiene a su disposición representa un problema. Desde estos primeros enfoques, la puesta en acción de las estrategias es concebida como acción consciente, como denota Tarone cuando afirma: "Las estrategias comunicativas *conscientes* son utilizadas por el individuo para superar la crisis que ocurre cuando las estructuras del lenguaje son inadecuadas para expresar su pensamiento"[1] (195). En consecuencia, las clasificaciones que estos investigadores proponen (como las renombradas taxonomías de Willems o Faerch y Kasper) identifican, por un lado, estrategias que implican el abandono o reducción del mensaje y, por otro lado, estrategias orientadas a la realización de ese mensaje mediante los recursos disponibles, sean estos lingüísticos, paralingüísticos, etc.

El hecho de que estas estrategias hayan sido entendidas como una acción consciente desde estas perspectivas supuso que se considerara la existencia de

1 La traducción es nuestra.

una instancia previa de planeamiento intencional. Esto supuso que se contemplen las dificultades u obstáculos que son reconocidos por los hablantes con anterioridad, pero no las estrategias que puedan surgir para resolver un problema que aparezca durante la comunicación. Por este motivo, en estudios posteriores la definición de las ECO es expandida, por ejemplo, a través del aporte de Canale y Swain. Estos autores afirman que: "la comunicación involucra la continua evaluación y negociación del significado social por parte de los participantes"[2] (29). En concordancia con esto, Dörnyei y Scott (1997) señalan que Canale brinda una conceptualización de estrategias más abarcativa que incluye cualquier intento consciente (este aspecto aún se mantiene) por facilitar la comunicación, inclusive si no se ha identificado un problema. En esta línea, la misma Tarone amplía su definición para abarcar los recursos relacionados con la negociación de significados y las estrategias cooperativas, dando lugar a un abordaje con un sesgo interaccional. Dörnyei y Scott (1997) acuerdan con estas posturas, alegando que cualquier intento intencional de resolver un problema lingüístico que el hablante ha notado durante la comunicación es una estrategia comunicacional.

Además de esta tendencia interaccional, es importante traer a colación los enfoques que se ocupan del aspecto psicológico-cognitivo de las ECO, de los cuales los aportes más significativos han sido los de Bialystok y el llamado Grupo de Nijmegen en la década del 90. Los estudios de estos investigadores se diferencian de los análisis que, ellos consideran, se ocupan únicamente del nivel superficial de los productos de las verbalizaciones. En cambio, remarcan la naturaleza mental de los procesos estratégicos de comunicación.

En este recorrido, podemos notar que los dos elementos más controversiales que generalmente están en el centro de la polémica, tanto en los estudios de corte interaccional como en las perspectivas psicolingüísticas, son la problematicidad y la conciencia. Como mencionamos, en este estudio nos interesa indagar acerca de esta última en profundidad.

La conciencia de los hablantes y las ECO

Cuando Dörnyei y Scott (1997) se abocan al análisis de este aspecto, alegan que las discusiones acerca de lo que el término conciencia designa versan alrededor de las diferentes acepciones que posee. Estas varían desde atención, intención a control, lo cual no designaría los mismos procesos lingüísticos ni psicológicos. Al mismo tiempo, en la bibliografía al respecto no siempre se

2 La traducción es nuestra.

aclara a qué momento se refiere "ser consciente de la utilización de una estrategia". Es decir, si está vinculado al reconocimiento del déficit o problema, al momento de puesta en acción del mecanismo o a la identificación posterior de que una estrategia fue utilizada.

Además, Dörnyei y Scott (1997) y muchos otros investigadores, como José Miguel Martín Martín (2016), advierten otro elemento que hace a la conciencia en el lenguaje difícil de definir. Estamos hablando de la tendencia propia del lenguaje de automatizar los procedimientos que se utilizan frecuentemente, debido a lo cual una estrategia que originalmente era consciente e intencional puede, con el tiempo y el uso, convertirse en un mecanismo altamente automatizado y no del todo consciente. En relación con esto, Martín Martín (2016) distingue dos tipos de conocimiento lingüístico que se diferencian por la manera de adquirirlos, almacenarlos y procesarlos. Martín Martín aclara que estos "han de ser entendidos como un continuo en cuyos extremos se encontrarán el conocimiento más controlado y el conocimiento más analizado respectivamente" (268). El conocimiento implícito es aquel que se aprende receptivamente, esto significa que no es posible decidir si almacenarlo o codificarlo, sino que es "imparable", receptado sin mediación. Como se puede deducir de esta definición, el conocimiento implícito no es consciente y es también llamado procedimental. Por otro lado, el conocimiento explícito se diferencia de aquel por ser consciente y hace referencia a las reglas y rasgos de la L2 de las que el aprendiz puede dar cuenta. En ese sentido, se lo considera conocimiento declarativo.

Existen otras teorías que desarrollan el papel de la conciencia como una continuo en el cual el grado de consciencia de un conocimiento puede variar, como el modelo de Redescripción Representacional de Karmiloff-Smith (1994). No obstante, como señalamos anteriormente, no hay acuerdo en la literatura de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas acerca de la consciencia de los hablantes de su propio uso de las ECO, ni tampoco sobre la utilidad de su enseñanza. Muchos estudios defienden la enseñanza de estas estrategias comunicacionales, sosteniendo que en las clases de L2 la enseñanza de la metacognición no solo es valiosa sino necesaria para el desempeño de los estudiantes en la lengua meta. Por el contrario, otros investigadores señalan que las ECO se fundamentan en procesos mentales que no son conscientes, lo cual hace que no se pueden describir de un modo empírico ni vocalizar siquiera. Consecuentemente, muchos afirman que las ECO no pueden traducirse a conocimiento consciente, explícito, para ser instruido en las aulas.

Estos interrogantes se tornan todavía más urgentes teniendo en cuenta el gran interés que se denota en la actualidad por investigar los problemas comunicativos de los estudiantes de una L2 y sus mecanismos y estrategias para resolverlos. Por estas razones, la indagación que guía esta investigación acerca de la consciencia que demuestran los estudiantes respecto a la utilización de las ECO se vuelve una pregunta ineludible. De esta manera, a través de este estudio nos proponemos generar algunas aproximaciones respecto a la importancia (o no) de enseñar estas estrategias en aulas de ELE.

DISEÑO METODOLÓGICO Y PROCEDIMIENTO

Esta investigación se constituye como un estudio de tipo empírico que se basa en el trabajo con dos grupos de 7 participantes cada uno (14 participantes en total), todos ellos estudiantes universitarios de edades entre 19 y 30 años. Asimismo, cabe resaltar que todos eran estudiantes extranjeros, de nacionalidades y lenguas maternas variadas, inscriptos en el curso "Español por Niveles 3" dictado en el marco del Programa de Español y Cultura Latinoamericana (PECLA) de la Prosecretaría de Relaciones Internacionales de la UNC. Los cursos fueron de carácter acelerado o intensivo y tuvieron lugar en julio de 2019 y febrero de 2020. En el grupo de estudiantes del curso de julio de 2019 se aplicaron intervenciones propias de un proyecto de fomento de la metacognición en el desempeño oral, como es el proyecto macro en el cual se inserta nuestro estudio. Por su parte, en el grupo de febrero de 2020 no se llevó a cabo ningún tipo de intervención didáctica, ya que conformaba el grupo de control del proyecto principal.

En lo que refiere a los instrumentos, llevamos a cabo nuestro análisis en base a dos materiales. En primer lugar, una encuesta en inglés tomada al inicio de cada curso. Este cuestionario interrogaba a los sujetos sobre su experiencia en el aprendizaje de la destreza oral en una lengua extranjera, con la finalidad de ajustar posteriormente las propuestas didácticas según las características de los estudiantes. Se encuentra dividido en tres apartados: "Antes de la conversación", "Durante la conversación" y "Después de la conversación" y cuenta con un total de 50 preguntas. En segundo lugar, se analizaron las pruebas orales administradas por profesoras con certificación para tomar el Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU) realizadas al final de cada curso. La modalidad de cada una de estas pruebas fue distinta en cada curso: mientras que en el curso de julio de 2019 se trató de una conversación más espontánea con la profesora

en la que los estudiantes hablaban libremente sobre su experiencia en Córdoba y en la Universidad; en las pruebas del curso de febrero de 2020 los estudiantes debían elegir un tema entre varias opciones (representados en una serie de filminas) para expresar su opinión al respecto y responder preguntas.

A continuación, se detalla el procedimiento que seguimos para realizar el análisis de los instrumentos mencionados y a los fines del objetivo de este trabajo. En un primer momento, realizamos la traducción al español de las preguntas de la encuesta, para luego descartar las preguntas de los apartados "Antes de la conversación" y "Después de la conversación". El fundamento de esta decisión tiene que ver con la naturaleza de nuestro otro material a analizar: las pruebas orales. No resulta posible constatar si los estudiantes hacen o no lo que declaran en sus encuestas respecto al momento previo y posterior a la conversación ya que solo contamos con el audio del momento de la conversación en sí. De este modo, centramos nuestro análisis en el apartado "Durante la conversación" de las encuestas.

Además, dentro del apartado "Durante la conversación" realizamos un segundo recorte, dejando a un lado las preguntas que hacían referencia al uso del lenguaje no verbal y al contacto visual. Nuevamente, esta selección se debe a que nuestro corpus de comparación consta de grabaciones orales (distinto hubiera sido si contáramos con una grabación en video de la prueba oral). Luego de este proceso, las 50 preguntas originales se redujeron a 20 que nos sirvieron de base para el análisis posterior.

En un segundo momento del proceso de investigación, profundizamos en la temática de tipologías de ECO y en las diferentes taxonomías existentes. Particularmente, en el artículo *Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies* (1997) de Dörnyei y Scott se expone un inventario de los mecanismos estratégicos del lenguaje basados en su propuesta (aunque también se incluyen clasificaciones de otros autores). A partir de este inventario, seleccionamos una serie de estrategias que, consideramos, se condicen con las 20 preguntas de nuestro recorte en las encuestas.

Para organizar estas estrategias elaboramos una taxonomía propia basándonos en las propuestas de diversos autores. Tomamos una categoría presentada por Dörnyei y Scott ("Estrategias interaccionales") y otras dos de Willems ("Estrategias de reducción" y "Estrategias de logro"). Para nuestro análisis decidimos llamarlas estrategias interaccionales, estrategias de reducción o recontextualización y estrategias de logro o aproximación. Cuando hablamos de estrategias interaccionales nos referimos a estrategias que involucran a los dos

participantes de la comunicación actuando cooperativamente para resolver un problema o déficit. Por su parte, entendemos que las estrategias de logro o aproximación son aquellas mediante las cuales el hablante busca solucionar el problema acudiendo a otros recursos sin abandonar su propósito comunicativo, tales como el cambio de código a su lengua materna u otra, el uso de sinónimos o palabras que suenan semejante, de parafraseos, de caracterizaciones, entre otros. Por último, incluimos también las estrategias de reducción o recontextualización como aquellas que se ponen en práctica en los casos en los que el hablante, frente a un déficit o a una carencia en el manejo de la segunda lengua, opta por transformar, omitir o reformular parte o la totalidad de su mensaje, como así también recurrir a mecanismos de divergencia que le permiten ganar tiempo o cambiar de rumbo. Nos parece importante señalar que estos últimos dispositivos para ganar tiempo (ya sea para pensar como para mantener el canal de comunicación abierto y mantener, así, la interacción) suelen ser incluidos en otras taxonomías como un tipo aparte. No obstante, nosotras decidimos incluirlas dentro de esta categoría.

Las 25 estrategias seleccionadas[3] organizadas en estas tres categorías que proponemos se encuentran en el siguiente cuadro:

ESTR INTE (Total: 8)	ESTR RED (Total: 6)	ESTR LOG (Total: 11)
-Pedido directo de ayuda -Pedido indirecto de ayuda -Pedir repetición -Pedir aclaración -Pedir confirmación -Expresar no entendimiento -Verificar comprensión -Verificar la propia precisión	-Sustitución del mensaje -Uso de palabras multiusos -Reestructuración -Balbucear -Auto-corrección -Uso de rellenos o muletillas	-Circunloquio/rodeo (parafrasear) -Aproximación -Inventar palabras -Cambio de código (cambio de lengua) -Omisión -Recuperación de elemento léxico -Auto-reformulación -Fingir entendimiento -Indicadores verbales estratégicos -Adivinar -Resumen interpretativo

3 La traducción de su denominación es nuestra.

En un tercer momento, y luego de este trabajo de taxonomización, nos abocamos al análisis de las estrategias que los estudiantes declaran utilizar en las 7 encuestas de cada grupo. Posteriormente, realizamos el análisis de las 14 pruebas orales. Al tener que compararlas con las respuestas de las encuestas, se hizo necesario realizar una transcripción de este material ya que llegó a nosotras en formato audio.[4] Así, conformamos el registro de las pruebas orales de ambos grupos en las cuales identificamos los tres tipos de estrategias que propusimos anteriormente.

Por último, luego de obtener los resultados de este trabajo de análisis, pusimos en relación el conocimiento declarativo que cada grupo plasmó en sus encuestas con la aparición de estrategias en su desempeño oral durante sus respectivas pruebas. Para finalizar, comparamos los resultados que obtuvimos de este análisis entre ambos grupos, el intervenido y el grupo de control. En el siguiente apartado, se expondrán todos estos resultados; es decir, por un lado, las estrategias identificadas tanto en las respuestas de los estudiantes a las encuestas como en sus pruebas orales; y, por otro lado, la comparación entre los resultados de ambos grupos.

RESULTADOS

Al momento de nuestro análisis, el primer paso fue examinar las encuestas realizadas a los 14 participantes. Como mencionamos anteriormente, seleccionamos algunas preguntas de la encuesta e identificamos a qué estrategia refieren cada una de ellas. En total contamos con 20 preguntas a analizar de las cuales 7 refieren a estrategias interaccionales, 3 a estrategias de reducción o recontextualización y 10 a estrategias de logro o aproximación. Luego, revisamos las respuestas de todos los estudiantes a las 20 preguntas seleccionadas y definimos cuatro tipos de respuestas de acuerdo a lo declarado por ellos: “sí”, “a veces”, “no” y “no sabe/no contesta”.

Después de obtener los resultados en base a las respuestas a las encuestas de los 14 sujetos de ambos grupos, nos surgió la duda de cómo compararlos con los porcentajes que obtuvimos del análisis de las pruebas orales (los cuales serán expuestos más adelante). Esta vacilación tiene lugar debido a que los tipos de estrategias no se encuentran distribuidos equitativamente en las preguntas

4 Este trabajo de transcripción fue realizado con otros miembros del equipo de investigación al que pertenecemos: María Teresa Borneo y Nieve González Roberts.

seleccionadas para analizar. Como ya mencionamos, de las 20 preguntas tan solo 3 se corresponden a las estrategias de reducción o recontextualización por lo que consideramos que calcular un porcentaje tomando todas las respuestas como el 100% no sería representativo: el porcentaje correspondiente a las estrategias de reducción o recontextualización sería menor al de los otros dos tipos debido a la diferencia de preguntas dirigidas a cada tipo de estrategias. Por esta razón, decidimos calcular los porcentajes de cada estrategia por separado, como si cada una fuera en sí misma un 100% en el cual se distinguen los diferentes tipos de respuestas establecidos ("sí", "a veces", "no" y "no sabe/no contesta"). En este sentido, elaboramos gráficos de torta que se corresponden con cada tipo de las estrategias utilizadas por cada grupo que plasman los resultados obtenidos mediante la aplicación del procedimiento detallado.

El segundo paso consistió en analizar las transcripciones de las pruebas orales para identificar en qué porcentajes los sujetos utilizaron las diferentes estrategias. Nos basamos en un código de color para señalar en las transcripciones los tres tipos de estrategias (cada tipo correspondía a un color diferente). Luego, realizamos un conteo de la cantidad de veces que cada tipo de estrategia había sido utilizada por cada estudiante y sumamos estas cifras para obtener los números totales de los tres tipos de estrategias que utiliza cada grupo. A partir de esos números calculamos los porcentajes de utilización de cada tipo de estrategia para plasmar los resultados en gráficos de torta.

Seguidamente, expondremos los resultados obtenidos de las encuestas y de las pruebas orales del grupo intervenido de julio 2019 y posteriormente los correspondientes al grupo de control de febrero del 2020.

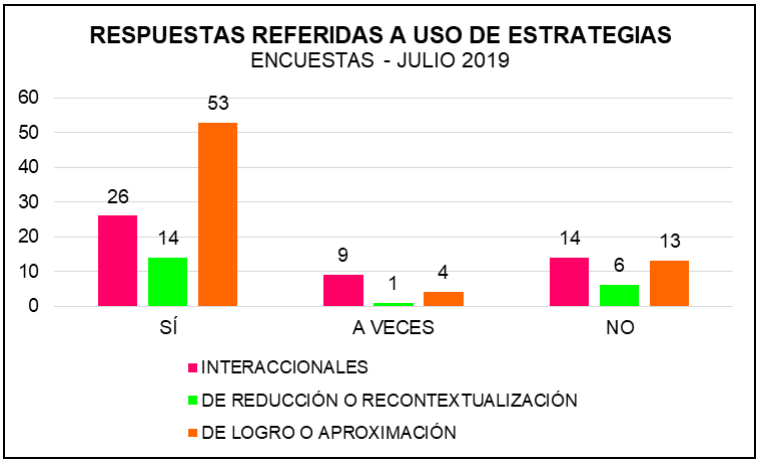
GRUPO INTERVENIDO DE JULIO DE 2019

En este punto, se presentan los resultados de las encuestas realizadas al grupo de julio de 2019, este es el grupo que sí fue intervenido a través de enseñanza de estrategias. Respecto a las estrategias interaccionales, del total de 49 respuestas, 26 corresponden a "sí", 9 a "a veces" y 14 a "no". En las respuestas referidas a estrategias de reducción o recontextualización, 14 fueron "sí", 1 "a veces" y 6 "no". Finalmente, de las 70 respuestas correspondientes a estrategias de logro o aproximación, 53 fueron positivas, 4 "a veces" y 13 negativas. Sistematizamos estos datos en una tabla (TABLA 1) y en su correspondiente gráfico de barras (GRÁFICO 1):

TABLA 1

ENCUESTAS JULIO 2019					
ESTRATEGIAS (cantidad de preguntas asignadas)	**RESPUESTAS**				
	SÍ	**A VECES**	**NO**	**NS/NC**	**TOTAL**
INTERACCIONALES (7)	26	9	14	0	49
DE REDUCCIÓN O RECONTEXTUALIZACIÓN (3)	14	1	6	0	21
DE LOGRO O APROXIMACIÓN (10)	53	4	13	0	70

GRÁFICO 1



Como mencionamos anteriormente, presentamos esta misma información en gráficos de torta que se corresponden con cada tipo de estrategia como si cada una fuera en sí misma un 100%. En cada gráfico se resalta con color las respuestas "sí" porque lo que interesa al objetivo de esta investigación es lo que los estudiantes declaran sí utilizar para comparar esa respuesta con lo que verdaderamente utilizan en las pruebas orales. En este grupo notamos que en las estrategias interaccionales se obtuvo un 53,06% de respuestas afirmativas (GRÁFICO 2.1), en las estrategias de reducción o recontextualización un 66,67% (GRÁFICO 2.2) y un 75,71% en las estrategias de logro o aproximación (GRÁFICO 2.3).

GRÁFICO 2.1

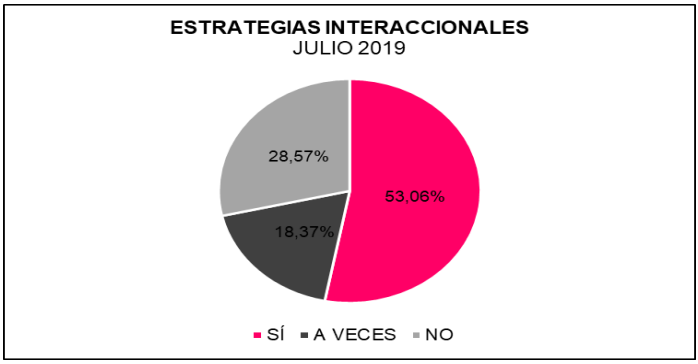


GRÁFICO 2.2

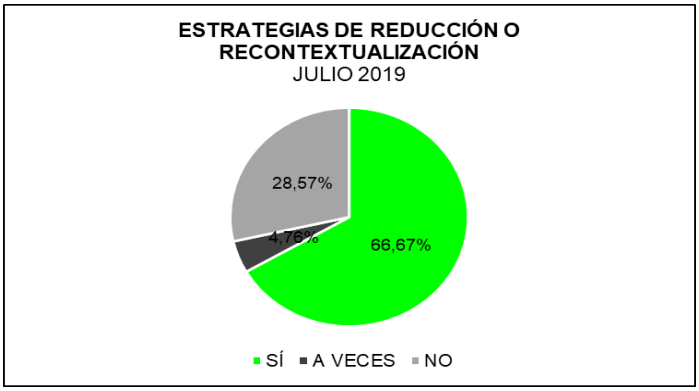
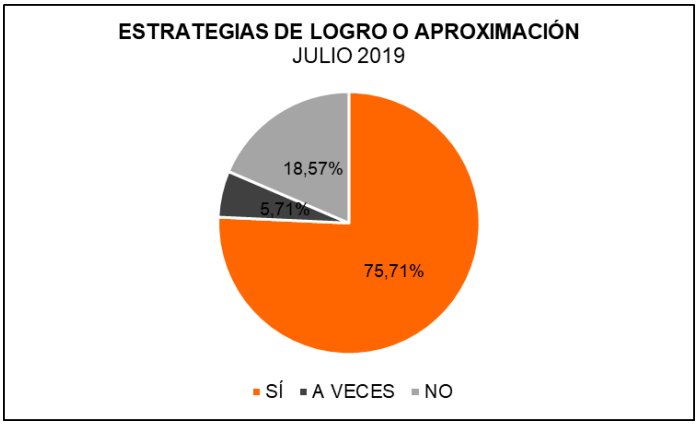


GRÁFICO 2.3

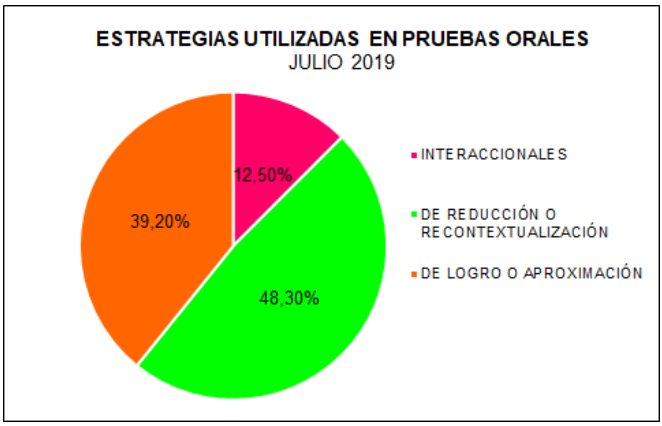


Con respecto al análisis de las transcripciones de las pruebas orales, las estrategias fueron utilizadas de la siguiente manera: las estrategias de tipo interaccional un total de 22 veces lo cual corresponde al 12,5% del total; las de reducción o recontextualización representan el 48,3% al haber sido utilizadas 85 veces; y las de logro o aproximación fueron utilizadas 69 veces, lo cual equivale al 39,2% del total de estrategias utilizadas:

TABLA 2

PRUEBAS ORALES JULIO 2019		
ESTRATEGIAS	CANTIDAD	PORCENTAJE
INTERACCIONALES	22	12,5%
DE REDUCCIÓN O RECONTEXTUALIZACIÓN	85	48,3%
DE LOGRO O APROXIMACIÓN	69	39,2%
TOTAL	176	100%

GRÁFICO 3



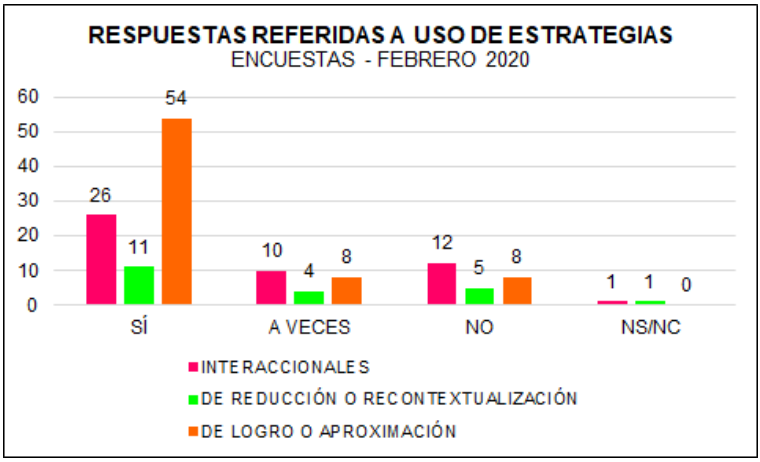
GRUPO DE CONTROL DE FEBRERO DE 2020

Seguidamente, se muestran los resultados de las encuestas realizadas al grupo de febrero del 2020, es decir, al grupo no intervenido. Respecto a las estrategias interaccionales (del total de 49 respuestas) 26 corresponden al "sí", 10 a "a veces", 12 a "no" y 1 a "no sabe/no contesta". En las 21 respuestas referidas a estrategias de reducción o recontextualización, 11 fueron positivas, 4 "a veces", 5 "no" y 1 "no sabe/no contesta". Por último, del total de 70 respuestas orientadas a estrategias de logro o aproximación, 54 fueron "sí", 8 "a veces" y 8 "no". A continuación, sistematizamos estos datos en una tabla (TABLA 3) y en su correspondiente gráfico de barras (GRÁFICO 4) que permite visualizar los datos de la tabla:

TABLA 3

ENCUESTAS FEBRERO 2020					
ESTRATEGIAS (cantidad de preguntas asignadas)	**RESPUESTAS**				
	SÍ	**A VECES**	**NO**	**NS/NC**	**TOTAL**
INTERACCIONALES (7)	26	10	12	1	49
DE REDUCCIÓN O RECONTEXTUALIZACIÓN (3)	11	4	5	1	21
DE LOGRO O APROXIMACIÓN (10)	54	8	8	0	70

GRÁFICO 4



Al igual que en el grupo anterior, presentamos los datos obtenidos en gráficos de torta. En este grupo notamos que en las estrategias interaccionales se obtuvo un 53,06% de respuestas afirmativas (GRÁFICO 5.1), en las estrategias de reducción o recontextualización un 52,38% (GRÁFICO 5.2), y un 77,14% en las estrategias de logro o aproximación (GRÁFICO 5.3).

GRÁFICO 5.1

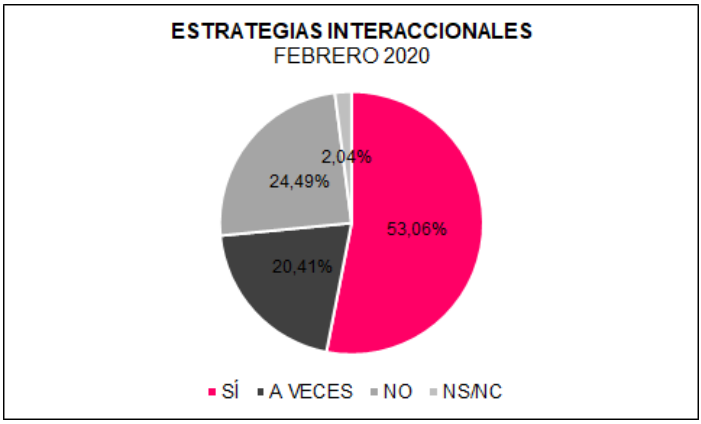


GRÁFICO 5.2

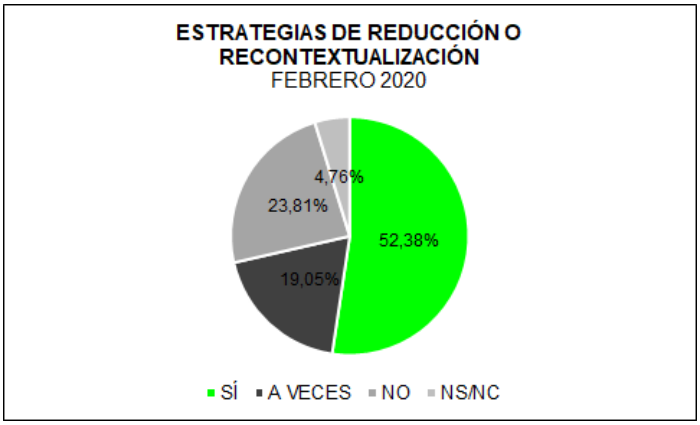
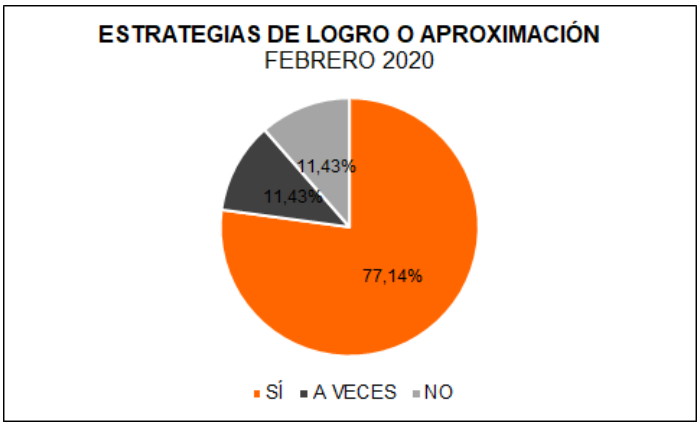


GRÁFICO 5.3

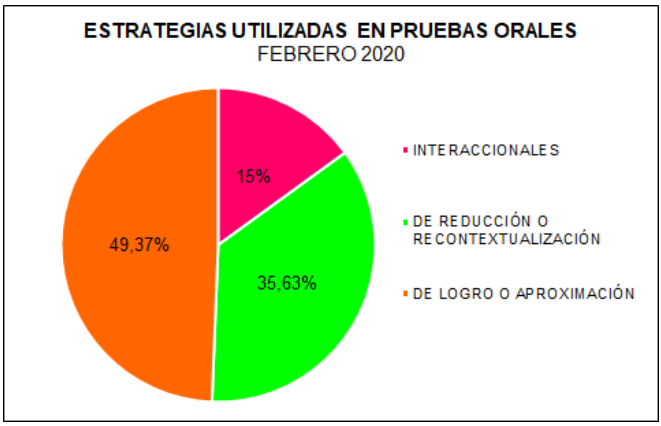


En lo que refiere a las pruebas orales del grupo de febrero del 2020, respecto a las estrategias interaccionales se obtuvo un total de 24 usos, lo cual corresponde a un 15% del total de estrategias utilizadas. En cuanto a las estrategias de reducción o recontextualización fueron utilizadas un total de 57 veces, lo cual equivale al 35,63% del total. Sobre las estrategias de logro o aproximación, estas representan el 49,37% del total (habiendo sido utilizadas 79 veces).

TABLA 4

PRUEBAS ORALES		
ESTRATEGIAS	**CANTIDAD**	**PORCENTAJE**
INTERACCIONALES	24	15%
DE REDUCCIÓN O RECONTEXTUALIZACIÓN	57	35,63%
DE LOGRO O APROXIMACIÓN	79	49,37%
TOTAL	160	100%

GRÁFICO 6



DISCUSIONES

En cuanto a la lectura de los resultados obtenidos, lo que resulta más notable es el caso de las estrategias interaccionales, donde puede observarse en ambos grupos la mayor discordancia entre lo que declaran en las encuestas y lo que efectivamente utilizan en las pruebas orales. Respecto al grupo de julio del 2019, los estudiantes declaran utilizar estas estrategias en un 53,06% pero su uso en las pruebas orales únicamente representa un 12,5% del total. Algo similar sucede en el caso de los estudiantes del grupo de control de febrero 2020, ya que estos dicen utilizar las estrategias interaccionales en un 53,06%, sin embargo, en las pruebas orales solo suponen un 15% del total de estrategias puestas en práctica. Estos resultados nos resultan interesantes debido a que al momento de iniciar la investigación creímos que las estrategias de tipo interaccional serían predominantes en las prácticas orales ya que pensábamos que la situación en la que se enmarca esta interacción (un examen oral con una profesora) se prestaría para la puesta en práctica de dichas estrategias. No obstante, a medida que analizamos las transcripciones de dichas pruebas nos dimos cuenta de que pocas veces los estudiantes apelaban a estos mecanismos, lo cual se reflejó finalmente en los porcentajes expuestos. Asimismo, no solo los utilizan con poca frecuencia, sino que la mayoría de las estrategias interaccionales que reconocimos en los discursos de los estudiantes son de tipo indirecto. Es decir, los sujetos no suelen hacer preguntas directas sobre el significado de un término ni pedir ayuda expresamente ni expresar sus dificultades de entendimiento a su

interlocutor. Este tipo de dispositivos ocupa un lugar importante en el modelo de entrevista utilizado, como así también en la bibliografía respecto al tema de las ECO en el aprendizaje de una lengua extranjera; sin embargo, vemos que en la práctica no hay una predominancia de este tipo de mecanismos estratégicos, tanto en el grupo de control como en el grupo que fue intervenido didácticamente en la enseñanza de la metacognición.

Por otro lado, en el caso de las estrategias de logro o aproximación que utilizaron los estudiantes del grupo intervenido de julio del 2019, observamos también una discordancia, aunque no tan significativa como la anterior, con lo que declararon en las encuestas. Estos manifiestan utilizar estas estrategias en un 75,71% pero en la práctica representan el 39,2% del total de mecanismos estratégicos que utilizan. Esto significa que, a pesar de que las estrategias de logro o aproximación fueron las que más dijeron utilizar, ocupan recién el segundo lugar entre las estrategias que realmente utilizan. Esto no es así en el grupo de control de febrero del 2020, en el cual se aprecian más correspondencias en lo que refiere a estas estrategias. Esto se refleja en el hecho de que los estudiantes manifiestan utilizarlas en un 77,14% y en la práctica representan casi el 50% del total de estrategias que llevan a cabo, consolidándose como las que más declara utilizar este grupo y, conforme a esto, con las que efectivamente más ponen en práctica en las pruebas orales.

En lo que respecta a las estrategias de reducción o recontextualización, es posible apreciar una somera diferencia en ambos grupos. En el grupo intervenido de julio del 2019 identificamos que, en las encuestas, se asegura que estos mecanismos se utilizan en un 66,67% y en las pruebas orales representan el 48,3% de las estrategias totales utilizadas. Esto quiere decir que aunque sean las estrategias que más utiliza este grupo de estudiantes, solo reconocen su realización en segundo lugar, según los datos que arrojan las encuestas, después de las estrategias de logro o aproximación. . Asimismo, estos porcentajes en el grupo de control de febrero del 2020 también muestran una discordancia entre lo que declaran los estudiantes sobre estas estrategias en las encuestas y lo que realmente hacen en las pruebas, en un sentido similar. Este grupo de estudiantes declara utilizarlas en un 52,38% (es decir, son las estrategias que menos aseguran usar) pero en la práctica representan el 35,63% del total (siendo en realidad un porcentaje significativo, ya que ocupan el segundo lugar entre todas las estrategias que ponen en práctica). De esta manera, podemos notar que tanto en el grupo intervenido como en el grupo de control los estudiantes no parecen reconocer la amplia gama de estrategias de reducción o recontextualización

que efectivamente utilizan en la práctica. No obstante, es importante aclarar que estos porcentajes pueden no ser enteramente representativos debido a lo ya mencionado acerca de la cantidad de preguntas referidas a estas estrategias. Sería válido interrogarse, entonces, acerca de las limitaciones que derivan del uso de la encuesta empleada como instrumento. Principalmente porque resulta difícil aunar criterios para comparar los resultados que surgen del análisis de este instrumento con lo que demuestran las pruebas orales. Más allá de esto, lo que se manifiesta con claridad en las transcripciones es que los estudiantes recurren constantemente a estos mecanismos, ya sea pausando su discurso para reestructurar su mensaje o bien abandonándolo por completo para empezar nuevamente. En especial, esto se aprecia en el grupo intervenido de julio de 2019, lo cual podría darnos la pauta de que la intervención realizada tuvo un impacto en su desempeño oral.

De esta manera, recuperando las categorías teóricas de Martín Martín (2016) podemos distinguir la presencia y la manera en que se relacionan los dos tipos de conocimiento lingüístico: implícito y explícito. En el caso de las estrategias interaccionales en el desempeño de ambos grupos, es patente que el conocimiento explícito o declarativo no se corresponde con el conocimiento implícito o procedimental, ya que en las encuestas los sujetos afirman utilizar estas estrategias en un alto porcentaje, pero las pruebas orales dan cuenta de otra realidad. A diferencia de esto, en lo que respecta a las estrategias de logro o aproximación, existe mayor coincidencia entre lo declarado por los estudiantes y lo procedimental, sobre todo en el grupo de control y en menor medida en el grupo intervenido. En cuanto a las estrategias de reducción o recontextualización, el conocimiento explícito que los sujetos tienen de las estrategias que utilizan se diferencia en ambos grupos de lo que efectivamente ponen en práctica. No obstante, tomamos esta diferencia con recelo por las razones ya explicitadas. En el grupo de julio del 2019, en cambio, esta diferencia entre el conocimiento explícito e implícito es casi nula.

Para desarrollos ulteriores sería interesante tener en consideración otros factores que influyen en la comunicación oral en una segunda lengua, tales como el tipo de tarea solicitada o el nivel de los estudiantes.

CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación comparamos el conocimiento declarativo (respecto a estrategias comunicativas orales) presente en las respuestas de dos grupos de estudiantes de español como segunda lengua con las pruebas orales que realizaron al finalizar sus cursos. Para hacerlo, elaboramos una taxonomía que nos permitió agrupar este tipo de mecanismos en tres grupos diferenciados. A partir de ello analizamos ambos materiales (encuestas y pruebas orales) en dos grupos de estudiantes distintos identificando las estrategias que cada uno utilizaba efectivamente en su desempeño oral.

A medida que llevamos a cabo este proceso, se hizo evidente que los instrumentos seleccionados para analizar poseían sus limitaciones y quizás por ello no resultaron óptimos para el cumplimiento de nuestro objetivo. No obstante, nos posibilitaron llegar a la conclusión de que las denominadas estrategias interaccionales no son tan frecuentes en las prácticas orales de los estudiantes, contrario a lo que se piensa al momento de interrogarnos sobre una interacción oral en segunda lengua. Asimismo, en cuanto a las estrategias de reducción o recontextualización estas son utilizadas en las prácticas orales más de lo que ambos grupos reconocen en las encuestas y se observa su mayor puesta en práctica en el grupo intervenido didácticamente que en el grupo de control. Por último, sobre las estrategias de logro o aproximación, se demostró su presencia predominante en el discurso de los estudiantes del grupo de control de febrero del 2020 (como así también en su conocimiento declarativo acerca de ellas), a diferencia de lo que ocurre en el grupo intervenido de julio del 2019 donde son utilizadas en segundo lugar (y donde el conocimiento declarativo no se corresponde tanto con el uso).

Creemos que seguir avanzando en este campo de estudio resulta importante para aproximarnos aún más a cómo funciona la consciencia que los hablantes tienen de su propio uso de estrategias comunicativas y para interrogarnos sobre la utilidad de su enseñanza en las aulas de español como lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

Actis, Paula Inés y Figueroa, Lucía Isabel. “Conocimiento declarativo y prácticas orales: aproximaciones en el aprendizaje de español como lengua extranjera”. *Espacio ELE II. Apuntes Teóricos y Propuestas Prácticas para la*

Enseñanza del Español Lengua Segunda o Extranjera, ed. Viñas Quiroga, Ingrid. Córdoba: Editorial Brujas, 2020. 57-74.

Canale, Michael y Swain, Merrill. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, vols. 1, nú. 1 (1980): 1-47.

Dörnyei, Zoltán y Scott, Mary Lee. "Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies", *Language Learning,* vols. 47, nú. 1 (1997): 173-210.

Karmiloff Smith, Annette. *Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza, 1994.

Martín Martín, J. "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes". *Vademécum para la formación de profesores,* ed. Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. Madrid: SGEL, 2016: 261-286.

Viñas Quiroga, I. "Español como lengua extranjera. Estrategias de comunicación oral en estudiantes universitarios de nivel intermedio en situación de inmersión". *IV Congreso Internacional de Español como Lengua Segunda y Extranjer*a. *La competencia comunicativa y el nuevo lugar de la gramática en la enseñanza de ELSE*, congreso organizado por Programa ELE de la Universidad del Salvador. Buenos Aires, 2018.

Tarone, E. "Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report", *TESOL '77* (1977): 194-203.