



Universidad
de Alcalá

LA MEJORA DE LA INTERACCIÓN ORAL EN EL AULA DE ELE Y EL FOMENTO DE LA AUTONOMÍA DEL ESTUDIANTE A TRAVÉS DE LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

**Máster Universitario en Formación de Profesores de
Español (Especialidad en enseñanza del español como
lengua extranjera)**

Presentado por:

D^a María del Pilar Ibáñez Bosch

Dirigido por:

D^a María José Gelabert Navarro

Curso académico 2012-2013

Alcalá de Henares, a 16 de mayo de 2013

AGRADECIMIENTOS

A mi abuelo Antonio, por despertar en mí la curiosidad por las lenguas extranjeras.

A toda mi familia, a Daniel y a mi amiga Patricia, por estar siempre conmigo en los buenos y malos momentos.

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	4
2	ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	6
2.1	La competencia comunicativa.....	6
2.2	La enseñanza centrada en el alumno y sus implicaciones	7
2.3	Estrategias: definición y características	9
2.4	La inclusión de las estrategias de comunicación en el aula de ELE: justificación, desarrollo y entrenamiento	11
2.5	La destreza de interacción oral	15
3	CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN.....	18
3.1	Principales clasificaciones de las estrategias de comunicación.....	18
3.1.1	La clasificación de C. Faerch y G. Kasper	18
3.1.2	La clasificación de E. Tarone	19
3.1.3	La clasificación de E. Bialystok	20
3.1.4	La clasificación de R. L. Oxford	20
3.1.5	La clasificación del MCER	22
3.1.6	La clasificación de Y. Nakatani.....	22
3.2	Inconvenientes de las clasificaciones anteriores.....	23
3.3	Propuesta integradora para la clasificación de estrategias de comunicación...	25
4	PROPUESTA DE ACTIVIDADES.....	32
5	CONCLUSIONES	55
	BIBLIOGRAFÍA	57
	Bibliografía general del trabajo	57
	Bibliografía empleada para el vaciado de estrategias.....	59

1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo parte de un fenómeno que, desde mi experiencia personal como alumna y como profesora de lenguas extranjeras, considero muy habitual en las aulas de lenguas extranjeras. Me refiero a las dificultades que tienen los alumnos para expresarse oralmente en una lengua extranjera y, más concretamente, en español. Esta misma idea que yo basaba en mi experiencia, la pone también de manifiesto Pinilla: “La práctica de la destreza de expresión oral no es una tarea sencilla, ya que para muchos estudiantes la consecución de esta destreza es la que más dificultad ofrece de las cuatro” (Pinilla, 2004 a: 890). En el mismo sentido, Kremers apunta: “En el campo de la educación la expresión oral es la destreza que al mismo tiempo más nos interesa y sin embargo, más nos cuesta dominar en una lengua extranjera” (Kremers, 2000: 471).

La confirmación de este problema en las aulas de español como lengua extranjera (ELE) me llevó a preguntarme cómo podía mejorar yo el desarrollo de la destreza de interacción oral en el aula. A este respecto, la bibliografía sobre el tema enseguida me remitió a un concepto muy presente en los enfoques actuales y que guarda una clara relación con la mejora de las destrezas orales: la autonomía del estudiante. A lo largo de este trabajo, se darán más detalles acerca de este concepto. Sin embargo, quisiera hacer aquí un apunte inicial que justifica su inclusión en este trabajo. En este sentido, Giovannini defiende la autonomía como la base del dominio del propio proceso de aprendizaje y afirma que “cuanto mayor sea la competencia de aprendizaje, mayor será la competencia comunicativa del alumno para expresarse en español” (Giovannini *et al.*, 1996: 28). El concepto de competencia comunicativa también se desarrollará más adelante, pero estas palabras ya nos anticipan la estrecha relación que existe entre la autonomía y las cuatro destrezas.

Esta cuestión me condujo a una nueva pregunta: ¿cómo podía fomentar yo la autonomía de los estudiantes? Al analizar los estudios relacionados con el fomento de la autonomía y también con la mejora de la interacción oral en el aula, fui a parar a un concepto tan frecuente en los enfoques actuales como el de autonomía: las estrategias de comunicación y de aprendizaje. De acuerdo con S. Fernández, “al aprender a utilizar una lengua, el aprendiz puede ensayar con nuevas estrategias y mejorar así su rendimiento” (Fernández, 2004 a: 577). En consonancia con lo que apunta S. Fernández, el alumno de ELE puede mejorar su comunicación a través del uso de estrategias. Estas

estrategias, al mismo tiempo, facilitan “las condiciones y los instrumentos para que el alumno pueda hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje” (Giovannini *et al.*, 1996: 15-16), es decir, fomentan su autonomía en el aprendizaje.

Así pues, parece que para resolver las preguntas iniciales habrá que trabajar desde la perspectiva del concepto de estrategia. Este concepto será por lo tanto el eje central del trabajo. A través de este concepto, los objetivos finales serán la mejora de la destreza de interacción oral en el aula y el fomento de la autonomía del estudiante de ELE. Para lograr estos objetivos, primero se revisará la bibliografía existente al respecto; a continuación, se propondrá una clasificación de las estrategias de comunicación; y, por último, se realizará una propuesta didáctica para llevar a cabo en el aula de ELE.

2 ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 La competencia comunicativa

Para entender el concepto de competencia comunicativa, hay que trasladarse al año 1972, cuando D. Hymes propone por primera vez este concepto. La propuesta de este autor surge como reacción a los conceptos que N. Chomsky plantea en 1965. Este último autor distingue entre *competencia*, que es “el conocimiento que el hablante oyente tiene de la lengua”, y la *actuación*, que es “el uso real de la lengua en situaciones concretas” (Cenoz, 2004). Estos dos conceptos se centran básicamente en las reglas gramaticales y en el conocimiento del sistema lingüístico y dejan de lado las reglas contextuales y la habilidad para utilizar la lengua.

Es precisamente por este motivo por el que reacciona D. Hymes. De acuerdo con este autor, debemos tener en cuenta no solo si las oraciones son correctas gramaticalmente, sino también si estas se adecúan al contexto en el que se producen. Esta idea queda reflejada en las cuatro dimensiones que el autor plantea para la competencia comunicativa: “el grado en que algo resulta formalmente posible, el grado en que algo resulta factible, el grado en que algo resulta apropiado y el grado en que algo se da en la realidad” (Cenoz, 2004). Además, para D. Hymes, el nivel de competencia comunicativa depende tanto del conocimiento que tenemos de la lengua como de la habilidad para usarla.

El siguiente paso hacia la concepción actual de competencia comunicativa lo da M. Canale en la década de los 80. En la misma línea que D. Hymes, este autor considera que “la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real” (Canale, 1995: 66). La aportación más importante de M. Canale es sin duda la especificación de las subcompetencias de la competencia comunicativa (Canale, 1995: 66-71):

- Competencia gramatical: Se relaciona con el dominio del código lingüístico, ya sea verbal o no verbal.
- Competencia sociolingüística: Tiene que ver con la adecuación de la lengua al contexto en función de factores contextuales (situación de los participantes, propósitos de la interacción, normas y convenciones de la interacción, etc.).

- Competencia discursiva: Va ligada al modo en que se combinan las formas gramaticales y los significados para conseguir un texto. Guarda mucha relación con los conceptos de coherencia y cohesión.
- Competencia estratégica: Está relacionada con el dominio de las estrategias verbales y no verbales que se emplean bien para compensar fallos en la comunicación bien para favorecer la efectividad de la comunicación.

De las cuatro subcompetencias de la competencia comunicativa, en este trabajo se desarrollará la referida a la competencia estratégica. En siguientes apartados, se podrá observar la relevancia que las estrategias cobran hoy en día en la enseñanza de lenguas extranjeras y, más concretamente, en la mejora de la interacción oral y en el fomento de la autonomía de los estudiantes.

2.2 La enseñanza centrada en el alumno y sus implicaciones

Paralelamente a la descripción del concepto de competencia comunicativa, durante los años 70 y 80 se desarrollan muchos estudios relacionados con la adquisición y el uso de una lengua extranjera. Estos estudios provienen de disciplinas muy dispares, como son la teoría lingüística, la teoría del aprendizaje o la teoría de la educación. Todas estas teorías convergen en el estudio de la lengua y su aprendizaje y provocan, en última instancia, cambios en la práctica docente (Giovannini *et al.*, 1996: 9).

Uno de los cambios más relevantes tiene que ver con el eje en torno al cual gira todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Gracias a las aportaciones de la psicología cognitiva, adquiere importancia la atención al proceso, que contrasta con la atención al resultado presente hasta esos años. Esta atención al proceso está en clara consonancia con la concepción de competencia comunicativa que D. Hymes y M. Canale defienden, dado que se trata de desarrollar habilidades y no solo conocimientos. El desarrollo de estas habilidades implica una atención a todo el proceso y no solo al resultado final.

Como consecuencia de esta atención al proceso, el alumno, que es el sujeto de ese proceso, se convierte en el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje. En palabras de S. Fernández, “él es el único que puede activar su aprendizaje” (Fernández, 2004 a: 577). Este fenómeno es lo que hoy en día se conoce como enseñanza centrada en el alumno.

La enseñanza centrada en el alumno hace que se tengan en cuenta las necesidades de los alumnos, es decir, qué necesitan aprender, con qué objetivos van a aprenderlo,

cuáles son sus intereses, etc. Del mismo modo, la enseñanza centrada en el alumno provoca que se otorgue mayor relevancia a la diversidad de estilos de aprendizaje que encontramos en las aulas, diversidad que deriva de las características individuales de cada uno de nuestros alumnos. En este sentido, hay alumnos que aprenden mejor escribiendo, otros escuchando y hablando, otros con imágenes, etc. Giovannini ilustra muy bien esta diversidad de estilos de aprendizaje: “No hay uno solo, sino varios caminos de aprendizaje que pueden ser igualmente correctos” (Giovannini *et al.*, 1996: 50).

Por último, fruto de la enseñanza centrada en el alumno, también se introduce el concepto de autonomía, entendida como “la voluntad y la capacidad de tomar decisiones y de asumir la responsabilidad de las decisiones tomadas” (Giovannini *et al.*, 1996: 25). En un sentido similar al de esta definición, Y. Tardo defiende que un cierto grado de autonomía solo puede conseguirse si consideramos estos tres conceptos: responsabilidad, motivación y reflexión (Tardo, 2005 b: 2). De acuerdo con esta autora, la responsabilidad tiene que ver con el hecho de que el alumno sea capaz de tomar las decisiones oportunas en diferentes situaciones comunicativas; la motivación guarda una estrecha relación con las necesidades y los intereses del alumno; y la reflexión permite al alumno evaluar los problemas que surjan para luego adoptar las soluciones más adecuadas.

El concepto de autonomía es el núcleo de lo que hoy se denomina *saber aprender*. En último término, el logro de esta autonomía debería implicar que los alumnos sean capaces de desenvolverse con cierta soltura en una situación comunicativa fuera del aula. Sin embargo, no ocurre así si no establecemos una relación entre la autonomía y la aplicación de estrategias, en cuyo sentido debemos entender las estrategias como un método eficaz para lograr una mayor autonomía. Únicamente así podremos paliar las dificultades de comunicación a las que se enfrentan los alumnos fuera del aula (Tardo, 2005 b: 2).

De acuerdo con esta idea, parece que el concepto de estrategia es esencial para que los alumnos puedan comunicarse fuera del aula y adquieran mayor autonomía en su aprendizaje. De hecho, en el apartado anterior se ha podido observar que M. Canale ya consideró en los años 80 que las estrategias eran uno de los componentes esenciales de la competencia comunicativa. Así pues, de ahora en adelante, gran parte de este trabajo

versará sobre las estrategias que pueden mejorar la interacción oral de los estudiantes y fomentar su autonomía.

2.3 Estrategias: definición y características

El concepto de estrategia fue mencionado por primera vez por Selinker en 1972, en su obra *Interlanguage*, para referirse a algunos errores cometidos por los estudiantes de una lengua extranjera (Corder, 1983: 15). Desde entonces hasta nuestros días, han sido muchos los estudios dedicados a la subcompetencia estratégica, derivada esta de la competencia comunicativa.

Para empezar, se presentará el concepto de estrategia. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) ofrece una definición muy completa al respecto:

“Son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta. Por tanto, no habría que ver las estrategias de comunicación simplemente desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia o una mala comunicación. Los hablantes nativos emplean habitualmente todo tipo de estrategias de comunicación, en respuesta a las demandas comunicativas que se les presentan” (Instituto Cervantes, 2002: 60, citado por Fernández, 2004 a: 584).

Esta definición que propone el MCER ya nos da algunas pistas sobre las características de las estrategias. En primer lugar, las estrategias son un *medio* o, como las califica S. Fernández, “operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas” (Fernández, 2004 b: 412). En cualquier caso, escojamos un término u otro, queda claro que las estrategias se refieren a la manera de conseguir algo y que este algo es “satisfacer las demandas de comunicación” (Instituto Cervantes, 2002: 60, citado por Fernández, 2004 a: 584).

En segundo lugar, la definición del MCER pone de manifiesto una realidad de las estrategias que no siempre ha sido tomada en consideración por los que se han dedicado a su estudio; nos referimos al hecho de que las estrategias no solo sirven para compensar fallos en la comunicación, sino también para lograr una comunicación más eficaz. Y. Tardo, por ejemplo, sí que alude a esta visión más amplia de las estrategias: “la compensación de una deficiencia no siempre deviene en el objetivo que el hablante persigue con el empleo de un recurso estratégico, también se recurre a ellas para funcionar con mayor eficacia durante la comunicación” (Tardo, 2005 a: 5). Por el

momento, no nos detenemos más en este asunto, puesto que en el apartado dedicado a la clasificación de estrategias ya se ampliará la visión de algunos autores y la mía propia a este respecto.

Por último, la definición del MCER nos conduce a los usuarios de las estrategias. De acuerdo con la definición propuesta, los nativos las emplean con frecuencia cuando la situación comunicativa lo requiere. Sin embargo, lo cierto es que las estrategias son universales y, por lo tanto, el hablante no nativo también las posee (Fernández, 2004 c: 863). Lo que ocurre es que en el caso de los no nativos hay que hacerles conscientes de que disponen de esas estrategias también en la lengua que aprenden.

En relación con esto, algunos autores han criticado las posturas más universalistas y han defendido que existe “un altísimo grado de variación de una cultura a otra en lo que se refiere a las formas y las estrategias utilizadas por los hablantes en la interacción verbal” (Escandell, 1993; Ortega, 1998; citado por Tardo, 2005 a: 8). En cualquier caso, sean o no universales las estrategias, parece evidente que hay que hacer al estudiante consciente de que estas existen también en la lengua que aprende y de que puede utilizarlas tanto para suplir fallos en la comunicación como para lograr una comunicación eficaz.

Hasta aquí se han mencionado algunas características de las estrategias, todas ellas extraídas de la definición planteada en el MCER. Ahora bien, en este punto se hace necesario mencionar también otros rasgos de las estrategias que sin duda contribuirán a proporcionar una visión general de este concepto.

Uno de estos rasgos es que cuando las estrategias tienen que ver con fallos en la comunicación, estos fallos pueden ser de distinta índole: lingüística, discursiva o sociolingüística (Pinilla, 2004 b: 437). La terminología para estos tipos de fallos varía según la bibliografía (a los fallos discursivos se les llama también funcionales y a los fallos sociolingüísticos, socioculturales). Independientemente de qué términos utilicemos, observamos que estas categorías se corresponden con las otras tres subcompetencias descritas por M. Canale para la competencia comunicativa.

Otra característica importante de las estrategias es la que aportan C. Faerch y G. Kasper (Faerch y Kasper, 1983: 36) en su definición del concepto. De acuerdo con estos autores, las estrategias son planes potencialmente conscientes. Ahora bien, con ello no

implican que el estudiante sea siempre consciente de que está resolviendo un problema; más bien se refieren a que el estudiante que haya reflexionado conscientemente sobre un problema concreto ocurrido en un contexto y en una situación comunicativa determinada sea capaz de aplicar a nuevas situaciones el conocimiento estratégico fruto de sus reflexiones (Faerch y Kasper, 1983: 32).

Para acabar con las características de las estrategias, quisiera trazar un primer esbozo sobre su clasificación. En términos generales, existen dos grandes grupos de estrategias, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación. Las primeras suponen un acercamiento, por parte del estudiante, a su propio proceso de aprendizaje y se centran en el aprendizaje de la lengua. Las segundas, en cambio, permiten al estudiante acercarse al proceso de comunicación que tiene lugar en distintas situaciones comunicativas y se centran en el uso de la lengua (Pinilla, 2004 b: 436). Skehan define así ambos tipos de estrategias: “las estrategias de comunicación como soluciones a problemas de comunicación inmediatos y las estrategias de aprendizaje como actividades del aprendiz con la intención de dirigir un desarrollo a largo plazo” (Skehan, 1998: 27; citado por Kremers, 2000; 465). Según este autor, esto no implica que las estrategias de comunicación no contribuyan también a largo plazo a todo el proceso de aprendizaje puesto que cuando estas estrategias de comunicación se emplean repetidas veces, también están contribuyendo a mejorar todo el proceso.

Una vez establecida esta clasificación básica de las estrategias, conviene decir que el presente trabajo se centra únicamente en las estrategias de comunicación, dado que aquí lo que interesa es aportar soluciones al momento de la interacción, al momento en el que los alumnos se encuentran en una situación comunicativa oral y necesitan transmitir la información que desean para que la comunicación llegue a buen puerto.

2.4 La inclusión de las estrategias de comunicación en el aula de ELE: justificación, desarrollo y entrenamiento

En apartados anteriores, ya se ha mencionado la importancia de incluir contenidos estratégicos en el aula de ELE. A lo largo de este apartado, esta inclusión quedará más que justificada. Para ello, partimos de una posible objeción a la enseñanza de las estrategias en el aula de ELE que los más escépticos pueden utilizar para oponerse a ellas. Nos referimos a que, si consideramos que las estrategias son universales y, por lo

tanto, se adquieren con la lengua materna, ¿por qué es necesario enseñarlas? (Canale, 1995: 70). Como respuesta a esta pregunta, podemos indicar las siguientes razones:

- Porque, muchas veces, el estudiante no es consciente de que en su lengua materna dispone de esas estrategias y, por consiguiente, se enfrenta a una lengua extranjera sin saber cómo solucionar los problemas comunicativos que surjan (Pinilla, 2004 a: 886).
- Porque los estudiantes deben conocer cómo pueden aplicar en la lengua extranjera esas estrategias que ya conocen posiblemente en su lengua materna (Canale, 1995: 70).
- Porque el estudiante no dispone de la suficiente competencia comunicativa como para enfrentarse a cualquier situación comunicativa fuera del aula (Pinilla, 2004 b: 437). En relación con este punto, gracias a la disponibilidad de estrategias de comunicación, el estudiante puede enfrentarse a situaciones comunicativas ilimitadas fuera del aula (Tardo, 2005 b: 2, 6).
- Porque lo importante no es cómo de correcto sea un enunciado, sino que la comunicación se lleve a cabo satisfactoriamente (Barroso, 2000: 176).
- Porque en las etapas iniciales del aprendizaje, la calidad de la comunicación depende en gran medida del uso efectivo de estrategias de comunicación (Canale, 1995: 74).
- Porque el uso de estrategias de comunicación por parte del estudiante cuando este necesita comunicarse contribuye a que se sienta más seguro y a que confíe en sí mismo. Esta seguridad y confianza le llevará a estar más motivado y, consecuentemente, a seguir utilizando recursos que mejoren su comunicación (Tardo, 2005 b: 3).

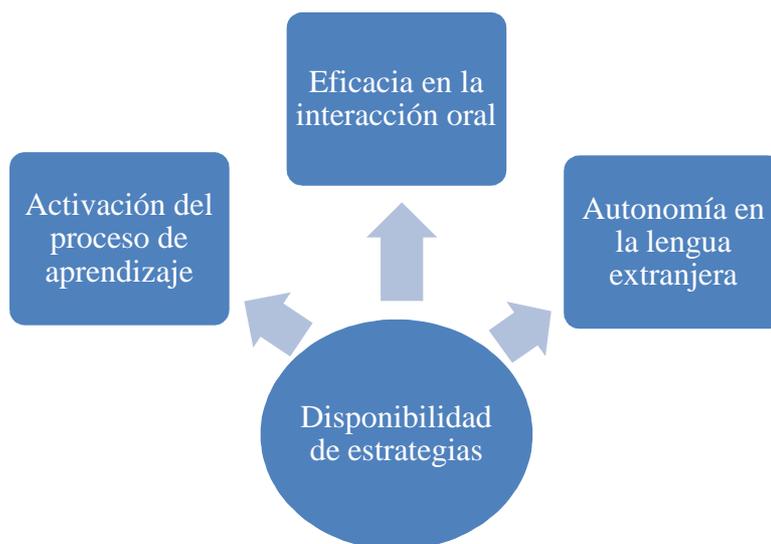
Relación entre las estrategias de comunicación y la motivación



Fuente: Creación propia, basado en Tardo, 2005 b: 3.

- En definitiva, porque fruto de las estrategias de comunicación, el estudiante puede activar su proceso de aprendizaje, alcanzar mayor eficacia en la interacción oral y lograr una mayor autonomía en la lengua extranjera que aprende (Tardo, 2005 b: 4).

Consecuencias del uso de estrategias de comunicación



Fuente: Creación propia, basado en Tardo, 2005 b: 4.

Una vez justificado el uso de estrategias en el aula de ELE, pasemos a examinar cómo debe llevarse a cabo su desarrollo y entrenamiento en el aula. De acuerdo con Y. Tardo (Tardo, 2005 b: 5), para desarrollar la autonomía en el aula de ELE a través de estrategias de comunicación, debemos tomar como punto de partida dos aspectos.

Por un lado, esta autora aboga por que se creen las condiciones adecuadas para el desarrollo de la interacción oral. En este sentido, la autora defiende que se ofrezcan al alumno espacios en los que este se sienta cómodo, para que así el estudiante perciba una mayor autoestima y motivación y, consecuentemente, se sienta más cómodo para hablar. Además, desde este punto de vista también defiende la creación de un contexto de negociación, una idea respaldada también por otros autores, como M. F. Kremers (Kremers, 2000: 463). Este autor afirma que en cualquier acto comunicativo real, los

interlocutores no disponen de la misma información. Este hecho, por lo tanto, también debe reflejarse en el aula si realmente queremos desarrollar tareas de la vida real.

Por otro lado, Y. Tardo (Tardo, 2005 b: 5) considera que deben crearse actividades de interacción oral en las que se armonicen la funcionalidad, esto es, “la transmisión de significados del modo más eficaz posible [...] con cualquier recurso que tengan a su alcance” (Littlewood, 1981; citado por Tardo, 2005 b: 5), y la adecuación, referida al hecho de seleccionar la lengua en función del contexto social en el que tiene lugar el acto comunicativo. Esta idea de armonía refleja la estrecha relación que existe entre las actividades de interacción oral y el desarrollo de estrategias de comunicación.

Aparte de Y. Tardo, otros autores también han aportado algunas ideas al desarrollo de las estrategias en el aula de ELE. Así pues, Kremers apunta la necesidad de incluir en la conversación temas que interesen a los alumnos porque esto les permite introducir sus conocimientos propios y ser más creativos cuando la comunicación tienda a estancarse (Kremers, 2000: 463). Este autor destaca además la importancia de mantener la dinámica del diálogo (Kremers, 2000: 467).

Por su parte, C. L. Barroso señala que las actividades de interacción oral deben integrar elementos que obliguen al estudiante a utilizar estrategias de comunicación, puesto que esto es lo que harían los interlocutores de una conversación en la vida real (Barroso, 2000; 177).

Por último, S. Fernández aporta varias ideas acerca del desarrollo de las estrategias de comunicación en el aula de ELE. Aunque puede resultar evidente, no conviene dejar de apuntar que el desarrollo de estrategias de comunicación en el aula de ELE debe ir en concordancia con el nivel de competencia comunicativa del que disponen los alumnos y con los conocimientos estratégicos previos que estos tienen (Fernández, 2004 a: 577). En esta misma línea, la autora indica que debido al carácter universal de las estrategias, el alumno ya posee algunas de ellas; otras, sin embargo, las aplicará en el aula por primera vez.

Esta idea enlaza con lo que se conoce como entrenamiento estratégico, es decir, la práctica consciente de las estrategias de comunicación en el aula de ELE con el fin de que el alumno llegue a interiorizar tales estrategias. Para llevar a cabo este entrenamiento, conviene, al igual que en la ejercitación del resto de contenidos, ir

aumentando progresivamente la dificultad de los contenidos estratégicos. En este sentido, primero las estrategias deben introducirse y practicarse con el profesor como guía del proceso; luego, el alumno puede empezar a hacer un uso más personal de las estrategias; y, por último, el alumno debe ser capaz de utilizar estas estrategias de manera autónoma (Fernández, 2004 c: 863). S. Fernández propone esta progresión en los contenidos estratégicos, aunque también admite que debe existir una adaptación a las diferentes realidades; así pues, las estrategias de comunicación deben adaptarse a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje.

Otro elemento que el profesor debe tener en cuenta durante el entrenamiento estratégico es, además de la progresión de los contenidos estratégicos y de la adaptación a las necesidades de los alumnos, que las estrategias estén bien integradas en la unidad y, por consiguiente, que estén relacionadas con los objetivos. Es posible que existan varias estrategias encaminadas a un mismo objetivo, pero en cualquier caso este debe estar en consonancia con los objetivos de la unidad (Fernández, 2004 c: 872).

A lo largo de este apartado, además de justificar la inclusión de las estrategias de comunicación en el aula de ELE y de dar detalles sobre su desarrollo y entrenamiento en el aula, también se ha podido observar la estrecha relación que existe entre las estrategias de comunicación, las actividades de interacción oral y el fomento de la autonomía del estudiante. En apartados posteriores, se llevará a cabo una propuesta didáctica en el que se interrelacionen todos estos conceptos.

2.5 La destreza de interacción oral

No se puede llevar a cabo una propuesta didáctica sin antes analizar y comprender las características de la destreza que se va a poner en práctica. Para empezar, es indispensable definir qué es la interacción oral. De acuerdo con el MCER, la interacción oral supone que “el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente con uno o más interlocutores para construir conjuntamente una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación” (Instituto Cervantes, 2002; citado por Pinilla, 2004 a: 880).

En esta definición de la interacción oral se encuentran implícitas otras dos destrezas, la expresión oral (cuando hacemos la función de hablante) y la comprensión oral (cuando actuamos como oyente). De este modo, cuando trabajemos la destreza de

interacción oral tendremos que tener siempre en cuenta las otras dos destrezas. Por otro lado, a pesar de que actualmente la interacción oral se considera una destreza por sí misma, lo cierto es que siempre ha estado muy ligada a la destreza de expresión oral. De hecho, R. Pinilla la concibe como la manera más eficaz de aprender a desarrollar la expresión oral, especialmente cuando se trata de conversaciones informales practicadas en los niveles iniciales (Pinilla, 2004 a: 889, 891).

Debido a su estrecha relación con la destreza de expresión oral, las características que Ravera Carreño (Ravera Carreño, *et. al.*, 2002: 23-25; citado por Pinilla, 2004 a: 890) plantea para las actividades en las que se practica esta destreza son aplicables también a las actividades de interacción oral. Primero, han de ser actividades significativas, es decir, que la interacción de los alumnos esté justificada por vacíos de información. Segundo, han de versar sobre temas cercanos al alumno, de manera que este se involucre en la actividad. Tercero, deben ser actividades abiertas que den pie a nuevos temas. Cuarto, deben incluir retroalimentación por parte del profesor, la cual debe encaminarse sobre todo a la corrección de errores de contenido. Quinto, deben ser progresivas y aumentar la dificultad gradualmente. Y sexto, tienen que considerar el abismo que puede existir entre lo que el alumno quiere y puede expresar; este abismo pone de manifiesto una vez más lo fundamental que es trabajar las estrategias de comunicación en el aula.

Por otra parte, es interesante distinguir aquí las dos fases que R. Pinilla (Pinilla, 2004 a: 889) distingue para las actividades de expresión oral, similares en cierto modo a las fases planteadas por S. Fernández para el entrenamiento estratégico (Fernández, 2004 c: 863). La primera fase que propone R. Pinilla es la de asimilación; esta se relaciona con la comprensión oral y con la atención a los aspectos formales; se divide en una etapa de presentación del lenguaje y otra de práctica controlada. La segunda fase es la de creación, que va ligada a la expresión oral y a la focalización en el contenido; se divide también en dos etapas, una de producción dirigida y otra de producción libre.

Para acabar, quisiera apuntar cuáles son los contenidos y los tipos de actividades más característicos para la interacción oral. Respecto a los contenidos, estos son similares a los que se proponen para la expresión oral; “con niveles bajos comenzamos generalmente con temas muy concretos que se refieren a la clase, a la familia, a los amigos, a la ciudad, y en niveles más altos se trabaja con temas que se refieren a sus

intereses personales o a temas de actualidad” (Gelabert, Bueso y Benítez, 2002: 37; citado por Pinilla, 2004 a: 889). En lo referente a los tipos de actividades, las más frecuentes son los diálogos o conversaciones, las encuestas y entrevistas, las técnicas dramáticas, los debates, las conversaciones telefónicas y las actividades de carácter lúdico (Pinilla, 2004 a: 891). Sin embargo, no son características las exposiciones orales, más propias de la destreza de expresión oral.

Toda esta información, desde las características de las actividades de interacción oral hasta sus contenidos o tipos de actividades, resultará útil para elaborar una propuesta didáctica que integre estrategias de comunicación y que sirva para mejorar la destreza de interacción oral de los estudiantes y para fomentar su autonomía.

3 CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

3.1 Principales clasificaciones de las estrategias de comunicación

Desde que Selinker acuñara el término *estrategia* en 1972 hasta hoy son muchos los autores y profesionales del mundo de la enseñanza de lenguas extranjeras que se han interesado por las estrategias de aprendizaje y de comunicación. Para ambos tipos de estrategias, se han sucedido numerosas clasificaciones. En este apartado, se comentarán brevemente algunas de las más importantes en la materia, algunas de las que han tenido mayor repercusión.

3.1.1 La clasificación de C. Faerch y G. Kasper

C. Faerch y G. Kasper parten de una perspectiva psicolingüística (Bou, 1995: 3) para elaborar una clasificación detallada de estrategias de comunicación que el estudiante de lenguas extranjeras emplea en su proceso de interlengua (Faerch y Kasper, 1983: 20-60). Para entender esta clasificación, hay que tener en cuenta el proceso que, según estos autores, sigue una acción comunicativa: hay un objetivo comunicativo, al que le sigue un proceso de planificación; durante la planificación pueden surgir problemas y ahí es cuando entran en juego las estrategias, consideradas planes; gracias a ellas, el estudiante alcanza el objetivo comunicativo y lleva la comunicación a buen puerto. Si observamos bien este proceso, veremos que para C. Faerch y G. Kasper el uso de estrategias viene dado siempre por un problema o fallo en la comunicación.

Estos autores dividen las estrategias de comunicación en dos grandes grupos:

- Estrategias de reducción: el estudiante trata de evitar el problema, para lo que normalmente cambia de objetivo comunicativo.
- Estrategias de expansión: el estudiante trata de resolver el problema directamente, con un plan alternativo y expandiendo sus recursos comunicativos.

A continuación, se detallan los tipos de estrategias que hay en cada grupo:

- Estrategias de reducción
 - Estrategias de reducción formal: el estudiante se comunica por medio de un sistema lingüístico reducido, así evita incorrecciones y la falta de fluidez; se trata de un problema que el estudiante percibe como

insuficientemente interiorizado. Estas estrategias pueden ser fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas.

- Estrategias de reducción funcional: el estudiante reduce su objetivo comunicativo para evitar el problema. Estas estrategias pueden reducir la acción, el modo o el contenido proposicional. Cuando se reduce el contenido proposicional, puede hacerse de tres maneras: evitando el tema, abandonando el mensaje o sustituyendo el significado.
- Estrategias de expansión
 - Estrategias de compensación: cambio de código, transferencia interlingüística (préstamo, traducción literal), transferencia interlingüística e intralingüística, estrategias basadas en la interlengua (generalización, paráfrasis, neologismos, reestructuración), estrategias de cooperación (directas e indirectas) y estrategias paralingüísticas.
 - Estrategias de recuperación: esperar a que se le ocurra el término, apelar a similitudes formales, recuperación a través de campos semánticos, búsqueda por medio de otras lenguas, recuperaciones de situaciones de aprendizaje, procedimientos sensoriales. Estos seis tipos de estrategias de recuperación C. Faerch y G. Kasper los retoman del estudio elaborado por Glahn al respecto (Glahn, 1980a; citado por Faerch y Kasper, 1983: 52).

3.1.2 La clasificación de E. Tarone

E. Tarone entiende el concepto de estrategia de comunicación de manera totalmente distinta a como lo hacen C. Faerch y G. Kasper, pues su punto de vista se relaciona más con la propia actividad de interacción (Bou, 1995: 3) que con los mecanismos psicolingüísticos que subyacen a ella. Para E. Tarone, las estrategias de comunicación guardan relación con el intento mutuo que ambos interlocutores realizan para coincidir en un significado en aquellas situaciones en las que no parecen compartirse las estructuras de significado necesarias (C. Faerch y G. Kasper, 1983: 212). De este modo, la autora deja de lado la consideración de las estrategias de comunicación como un medio para resolver solo fallos en la comunicación.

E. Tarone elabora una clasificación de estrategias de comunicación bastante escueta. Para esta autora, existen las siguientes estrategias: la paráfrasis, que incluye la aproximación, la acuñación léxica y el circunloquio; el préstamo, que se divide en

traducción literal y cambio de código; la petición de ayuda; la mímica; y la evitación (Bou, 1995: 3).

En un principio, esta propuesta parece adecuada, pero como bien apunta P. Bou (Bou, 1995: 3), al elaborar la clasificación E. Tarone olvida la esencia interaccional de las estrategias de comunicación que ella misma defiende, especialmente en las estrategias de préstamo, cambio de código y evitación.

3.1.3 La clasificación de E. Bialystok

E. Bialystok parte de los mecanismos cognitivos que toman parte en el procesamiento del lenguaje (Bou, 1995: 5). Estos mecanismos son dos: el análisis del conocimiento lingüístico, relacionado con la organización y la codificación del conocimiento; y el control del procesamiento lingüístico, que tiene que ver con la habilidad en la ejecución de este conocimiento en un momento concreto. Estos dos mecanismos permiten a E. Bialystok definir las estrategias de comunicación como “la interacción dinámica de los componentes del procesamiento del lenguaje, que buscan un equilibrio según sean necesarios para una tarea concreta” (Bou, 1995: 6). A partir de esta definición y de los dos mecanismos mencionados, E. Bialystok señala dos tipos de estrategias: estrategias basadas en el conocimiento, referidas al conocimiento del sistema; y estrategias basadas en el control, ligadas al uso del sistema (Bou, 1995: 6).

3.1.4 La clasificación de R. L. Oxford

R. L. Oxford elabora una clasificación de estrategias desde una perspectiva más amplia que la de todos los autores anteriores, pues parte del concepto de estrategia de aprendizaje y no del de estrategia de comunicación. No obstante, he decidido incluirla en el presente trabajo por la cantidad de información valiosa que proporciona y que al mismo tiempo puede resultar útil para mi propuesta de clasificación.

De acuerdo con esta autora, las estrategias de aprendizaje tienen varias características (Oxford, 1990: 9): su objetivo principal es el desarrollo de la competencia comunicativa; permiten a los estudiantes lograr mayor independencia en su aprendizaje; expanden el papel del profesor; están orientadas a la resolución de problemas; son acciones específicas emprendidas por el estudiante; se relacionan con muchos aspectos del aprendizaje, no solo el cognitivo; respaldan el proceso de aprendizaje, tanto directa como indirectamente; no siempre son observables; a menudo son conscientes; pueden

enseñarse; son flexibles; y son escogidas en función de diversos factores (fase del aprendizaje, requisitos de la tarea, edad, etc.).

Hay que apuntar que, aunque según la autora una de las características de las estrategias de aprendizaje es que están orientadas a la resolución de problemas, lo cierto es que posteriormente señala que “las estrategias de aprendizaje son herramientas. Se utilizan porque existe un problema que resolver, una tarea que cumplir o un objetivo que alcanzar”¹ (Oxford, 1990: 11). De acuerdo con esta definición de estrategias de aprendizaje que ofrece la autora, parece que su visión de las estrategias de comunicación es más amplia que la de C. Faerch y G. Kasper. Sin embargo, lo cierto es que, al examinar posteriormente la clasificación de las estrategias, uno puede observar que las estrategias de comunicación que aparecen son en su mayoría de compensación. Por lo tanto, si nos referimos a las estrategias de comunicación que incluye, estas siempre estarán orientadas, efectivamente, a la resolución de problemas.

Una vez establecidas las características de las estrategias de aprendizaje desde el punto de vista de R. L. Oxford, veamos la clasificación que la autora elabora para estas estrategias (Oxford, 1990: 14-21). Esta autora divide las estrategias de aprendizaje en dos grandes grupos: directas, que son aquellas que guardan una relación directa con la lengua extranjera, e indirectas, que son aquellas que respaldan y dirigen el proceso de aprendizaje sin asociarse directamente con la lengua extranjera. Ambos tipos de estrategias están interrelacionados y cada uno de ellos se divide a su vez en tres grandes grupos de estrategias; son los siguientes:

- Estrategias directas
 - Estrategias memorísticas: para recordar y recuperar información.
 - Estrategias cognitivas: para la comprensión y producción lingüísticas.
 - Estrategias de compensación: para utilizar la lengua a pesar de las carencias en la competencia comunicativa.
- Estrategias indirectas
 - Estrategias metacognitivas: para controlar y coordinar el proceso de aprendizaje.
 - Estrategias afectivas: para controlar las emociones.

¹ Traducción libre de: “*Language learning strategies are tools. They are used because there is a problem to solve, a task to accomplish, an objective to meet, or a goal to attain*” (Oxford, 1990: 11).

- Estrategias sociales: para aprender y relacionarse con los demás.

Cada uno de estos tipos de estrategias se divide en dos, tres o cuatro subtipos de estrategias, los cuales presentan a su vez varias subdivisiones. A causa de los límites de espacio de este trabajo, no se ha podido ilustrar aquí la clasificación completa.

Por último, es importante recalcar que R. L Oxford también clasifica las estrategias en función de la destreza a la que se aplican (Oxford, 1990: 317-330). Este hecho es relevante, puesto que permite distinguir las estrategias empleadas para cada destreza.

3.1.5 La clasificación del MCER

Ya en el siglo XXI, es evidente que no podemos olvidar la clasificación del MCER, documento que marca las directrices europeas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Antes de proponer una clasificación de estrategias, se define la manera que tiene el MCER de concebir las estrategias. Para ello, primero se alude a la controversia del término, entendido de tantas maneras distintas por los expertos en la materia, como se ha podido comprobar a lo largo del presente trabajo. A continuación, se señala que, en el MCER, una estrategia va a suponer la adopción “de una línea concreta de acción con el fin de maximizar la eficacia” [de la comunicación] (Instituto Cervantes, 2002: 61). En este sentido, tanto las estrategias derivadas de fallos en la comunicación como aquellas encaminadas a lograr una comunicación eficaz tienen cabida en la clasificación del MCER.

Por otro lado, el MCER se centra específicamente en la clasificación de las estrategias de comunicación, que son las que aquí nos interesan. A estas estrategias, se aplican varios principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y corrección. Estos principios se aplican de forma distinta para las destrezas de comprensión, expresión, interacción y mediación. Así pues, las estrategias están clasificadas en el MCER atendiendo a dos criterios básicos, los principios metacognitivos y las destrezas.

3.1.6 La clasificación de Y. Nakatani

En los últimos años, una de las aportaciones más interesantes en el campo de las estrategias de comunicación es la realizada por Y. Nakatani en 2006. Este autor se refiere exclusivamente a las estrategias de comunicación oral, definidas como “los

comportamientos estratégicos de los alumnos cuando se enfrentan a problemas de comunicación durante tareas de interacción” (Navarro, 2007-2008: 14).

El autor ha elaborado un inventario de estrategias de comunicación oral en el que se distinguen las estrategias empleadas en la comprensión oral y las estrategias utilizadas en la expresión oral, siempre desde el punto de vista de la interacción oral (González, 2009: 149). A continuación, se proporcionan las categorías en las que aparecen clasificadas las estrategias (González, 2009: 149):

- Estrategias para hacer frente a problemas al hablar
 - Estrategias socio-afectivas
 - Orientadas hacia la fluidez
 - De negociación del significado
 - Orientadas hacia la adecuación
 - De reducción y alteración del mensaje
 - Estrategias no verbales
 - De abandono del mensaje
 - De intento de pensar en español
- Estrategias para hacer frente a problemas al escuchar
 - De negociación del significado
 - De mantenimiento de la fluidez
 - De audición selectiva de información
 - De comprensión global
 - Estrategias no verbales
 - De oyente menos activo
 - De orientación hacia las palabras

3.2 Inconvenientes de las clasificaciones anteriores

Como se ha podido observar, cada una de las clasificaciones anteriores parte de un punto de vista diferente. Así, C. Faerch y G. Kasper adoptan un punto de vista psicolingüístico para su clasificación, mientras que E. Tarone mantiene una perspectiva interaccional. Por su parte, E. Bialystok parte de los mecanismos para procesar el lenguaje (Bou, 1995, 3) y R. L. Oxford adopta una visión más amplia que todos los anteriores, pues se centra en todo el conjunto de estrategias de aprendizaje y no solo en las de comunicación. Ya en las clasificaciones del siglo XXI, el MCER se centra en

varios principios metacognitivos y en las diferentes destrezas, mientras que Y. Nakatani focaliza su atención en únicamente las destrezas orales.

Recordemos que el objetivo final del presente trabajo es que los alumnos mejoren su interacción oral en el aula y desarrollen su autonomía; para ello, empleamos las estrategias de comunicación. De acuerdo con esto, parece evidente que una propuesta como la de Y. Nakatani, centrada en las estrategias de comunicación orales, es la que más se ajusta a los objetivos del trabajo. Sin embargo, al examinar más de cerca esta propuesta, encontramos un inconveniente para este trabajo. Este inconveniente se refiere a que, al contrario que el MCER, la propuesta de Y. Nakatani no diferencia entre comprensión, expresión e interacción, sino que solo establece categorías para las dos primeras. Si bien es cierto que estas categorías se sitúan dentro de un marco interaccional, lo cierto es que, personalmente, considero más interesante y útil para la consecución de los objetivos del trabajo el hecho de poder contemplar las destrezas de expresión oral, comprensión oral e interacción oral por separado.

Por otro lado, el resto de clasificaciones también suponen algunas desventajas para convertirse en referentes de este trabajo. Si seguimos con la clasificación por destrezas, veremos que el MCER lo hace desde el punto de vista de la comprensión, la expresión, la interacción y la mediación, pero sin separar explícitamente la destreza oral de la escrita. Sí que encontramos esta separación en la clasificación de R. L. Oxford; esta clasificación aporta muchísima información valiosa, pero también tiene muchas desventajas para este trabajo. Primero, se centra en las estrategias de aprendizaje y no en las de comunicación. Segundo, las estrategias de comunicación que incluye dentro de las de aprendizaje se integran, por lo general, en las estrategias de compensación. Y tercero, a pesar de contemplar las estrategias de comprensión oral y escrita y de expresión oral y escrita, no hace ninguna mención a la destreza de interacción oral.

En cuanto al resto de clasificaciones, la de C. Faerch y G. Kasper, la de E. Tarone y la de E. Bialystok, responden todas a clasificaciones generales que no consideran cada una de las destrezas por separado. Además, C. Faerch y G. Kasper orientan su clasificación únicamente hacia la resolución de problemas, sin tener en cuenta el uso de estrategias para desarrollar una comunicación más eficaz. Por lo tanto, tampoco se ajustan a los objetivos del presente trabajo.

3.3 Propuesta integradora para la clasificación de estrategias de comunicación

En un contexto en el que las clasificaciones de estrategias de comunicación más importantes no se corresponden con mis objetivos, he decidido que lo más apropiado para este trabajo y para la posterior elaboración de actividades es crear una clasificación de estrategias propia que se ajuste a las necesidades concretas de mi situación. Para ello, he tenido en cuenta todo lo que se ha comentado a lo largo de este trabajo, para así tratar de integrar en una misma propuesta diversos aspectos que considero relevantes. Desde este punto de vista, la nueva clasificación puede considerarse como una propuesta integradora, puesto que concilia varios aspectos relacionados con las estrategias de comunicación que han sido mencionados por diferentes autores. Ahora bien, en ningún caso esta clasificación pretende desbancar a las mencionadas en este trabajo; se trata simplemente de una propuesta complementaria, útil para el caso concreto que aquí nos ocupa.

Veamos ahora qué criterios se han seguido para elaborar la nueva clasificación:

- Se contemplan por separado las tres destrezas que participan en la interacción oral: comprensión oral, expresión oral e interacción oral. Por lo tanto, la clasificación es susceptible de ser ampliada para el resto de destrezas.
- Se tienen en cuenta los dos factores que provocan el uso de estrategias de comunicación: el fomento de una comunicación eficaz y los fallos en la comunicación.
- Para la primera causa del uso de estrategias, el fomento de una comunicación eficaz, se consideran los principios metacognitivos del MCER, los cuales indican las fases del proceso cognitivo en las que tiene lugar cada estrategia. Los principios considerados aquí son: planificación, ejecución y evaluación. Además, se ha dispuesto una fase previa de motivación propuesta por S. Fernández. De acuerdo con esta autora, el aprendizaje se verá facilitado si en esta fase previa a la planificación “se toma conciencia de cómo se aprende la lengua para favorecer el proceso, se desarrolla la motivación, se fomenta una actitud positiva y se controlan los elementos afectivos” (Fernández, 2004 a: 587).
- Para la segunda causa del empleo de estrategias, los fallos en la comunicación, se distinguen varias categorías en función del tipo de deficiencia que se produce:

lingüística, discursiva, sociolingüística y de realización. Las tres primeras corresponden a las tres subcompetencias comunicativas que acompañan a la subcompetencia estratégica. La deficiencia de realización, mencionada por M. Canale (Canale, 1995: 79), se refiere a los posibles ruidos e interrupciones que pueden dificultar la interacción (p. ej., ruido ambiental, lapsus, falta de concentración, etc.).

- Entre los principios metacognitivos considerados por el MCER, además de la planificación, la ejecución y la evaluación, existe otro principio, la corrección. Desde mi punto de vista, esta corrección se produce porque ha habido algún fallo en la comunicación y por eso se hace necesario corregir el mensaje. Por este motivo, la fase de corrección se ha incluido junto con los fallos en la comunicación.
- Por último, conviene decir que en esta clasificación no se han tenido en cuenta lo que actualmente se denominan *estrategias de evitación*, las cuales, según el MCER, son “aquellos procedimientos de reajuste a la baja de nuestros objetivos cuando los recursos de que se dispone son limitados” (Instituto Cervantes, 2002: 66). En palabras de C. Faerch y G. Kasper, estas son las estrategias de reducción. Por otro lado, sí que se han tenido en cuenta las *estrategias de aprovechamiento*, aquellas “que permiten encontrar los medios para lograr desenvolverse al alza de nuestros recursos” (Instituto Cervantes, 2002: 66). La justificación de haber incluido unas y no otras la encontramos en el objetivo del presente trabajo, que no es otro que mejorar la interacción oral de los estudiantes de ELE y fomentar su autonomía. Aunque en algunos casos pueda ser útil reducir el objetivo comunicativo, considero que lo esencial es que los alumnos perciban que disponen de suficientes recursos para comunicarse correctamente a pesar de las deficiencias en su competencia comunicativa.

En cuanto a la confección de mi propuesta de clasificación de estrategias de comunicación, la metodología ha pasado por varias fases. Primero, después de haber leído bibliografía representativa sobre el tema, he tomado una decisión acerca de los criterios que iba a considerar para la clasificación. Segundo, he realizado un vaciado de estrategias a partir de la bibliografía de que disponía sobre el tema. En este punto, debo decir que además de las clasificaciones explicadas en el apartado anterior, se han tenido en cuenta artículos y otras propuestas sobre el tema; toda la bibliografía utilizada para la

clasificación puede consultarse en el apartado *Bibliografía empleada para el vaciado de estrategias* al final de este trabajo. Tercero, he clasificado toda la información extraída de la bibliografía en el lugar que he considerado más adecuado para cada caso. Cuarto, he revisado que no hubiera repeticiones y he unido aquellas estrategias que pueden incluirse en una misma categoría (p. ej. los diversos tipos de paráfrasis). Y quinto, he añadido algunas estrategias que, desde mi experiencia como estudiante de lenguas extranjeras, creo que pueden ser de utilidad para los estudiantes (p. ej. considerar factores contextuales para resolver el fallo en la comunicación).

A continuación, se incluye mi propuesta para la clasificación de estrategias de comunicación; en ella, se pueden observar todos los criterios mencionados arriba:

		DESTREZAS				
		Expresión oral	Comprensión oral	Interacción oral		
C A U S A S	Comunicación eficaz	<ul style="list-style-type: none"> ○ Respirar hondo para relajarse y controlar la expresión de los mensajes. ○ Tener una actitud positiva de éxito para la expresión de mensajes. ○ Estar concentrado en lo que uno va a decir. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Respirar hondo para relajarse y controlar la comprensión de los mensajes. ○ Tener una actitud positiva de éxito para la comprensión de mensajes. ○ Estar concentrado en lo que uno va a escuchar. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Respirar hondo para relajarse y controlar la conversación. ○ Tener una actitud positiva de éxito para la interacción. ○ Estar concentrado en la dinámica de la conversación. ○ Reconocer la importancia de ser capaz de expresarse en español como medio para satisfacer las necesidades de comunicación y como forma de entendimiento entre las personas. ○ Mostrar interés en comunicarse oralmente con otro estudiante y con hablantes nativos. 	Motivación	F A S E S
		<ul style="list-style-type: none"> ○ Aprovechar todos los conocimientos previos. ○ Identificar el objetivo del mensaje. ○ Organizar mentalmente los contenidos del mensaje. ○ Prever la forma de comunicar los puntos importantes. ○ Tener en cuenta a los 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Activar los propios conocimientos para prever lo que se va a oír. ○ Formar hipótesis en cuanto al contenido y la organización del discurso. ○ Formar hipótesis a partir del contexto y de la forma del discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Encuadrar la situación comunicativa (interlocutor, tipo de intercambio). ○ Valorar lo que nuestro interlocutor conoce o desconoce. ○ Preparar el intercambio. ○ Utilizar y entender frases corrientes para ese tipo 		

			<p>interlocutores para preparar tanto el contenido como la forma.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Localizar los recursos lingüísticos necesarios. ○ Reajustar la tarea con el uso de esos recursos. 		de intercambio.	
			<ul style="list-style-type: none"> ○ Adecuar la producción a la situación concreta. ○ Organizar el contenido del mensaje. ○ Reconocer y emplear la estructura de los diferentes discursos. ○ Sortear las dificultades con diferentes recursos. ○ Pedir la confirmación o utilizar gestos interrogativos cuando no se está seguro de la corrección o adecuación del mensaje. ○ Pedir a la otra persona que nos corrija. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Intentar captar el sentido general del discurso o buscar solo datos concretos si ese es el objetivo. ○ Ignorar palabras no relevantes para la comprensión global del texto. ○ Inferir la relevancia de cada una de las partes del discurso. ○ Reconocer fórmulas fijas. ○ Hacer deducciones sobre los contenidos del mensaje. ○ Prestar atención a los elementos paralingüísticos y extralingüísticos. ○ Hacer uso de los conocimientos culturales previos, así como los relacionados con el tema y con el tipo de discurso. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Utilizar procedimientos simples para comenzar, seguir y terminar una conversación. ○ Resumir la conversación y facilitar así la focalización del tema. ○ Intervenir en la conversación y tomar la palabra con una expresión adecuada. ○ Reaccionar de forma adecuada con gestos y con las expresiones habituales al tipo de intercambio. ○ Cooperar con el compañero o con un nativo. ○ Convidar a la otra persona a participar. 	Ejecución
			<ul style="list-style-type: none"> ○ Comprobar o valorar si hay comprensión. ○ Intentar llegar a expresarse en la lengua extranjera de una forma personal. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Contrastar las hipótesis y corregirlas. ○ Valorar la satisfacción de necesidades que aporta lo que se ha escuchado. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Confirmar la comprensión mutua. 	Evaluación

Fallos en la comunicación	Deficiencia lingüística	<ul style="list-style-type: none"> ○ Usar paráfrasis (descripciones, circunloquios, sinónimos, hiperónimos, hipónimos). ○ Usar acuñaciones léxicas (traducciones literales, creaciones originales de palabras). ○ Usar la comunicación no verbal (gestos, mímica, movimientos corporales y faciales) y elementos extralingüísticos (dibujos). 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Valorar los propios progresos en la comprensión. ○ Deducir el significado de palabras desconocidas a partir de la situación comunicativa y de la forma de las palabras. ○ Deducir palabras a partir del contexto lingüístico. ○ Solicitar la repetición del mensaje o de una palabra, una aclaración o un discurso más lento. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Solicitar o intentar, de diferentes formas, la clarificación del mensaje. 	Corrección
	Deficiencia sociolingüística	<ul style="list-style-type: none"> ○ Preguntar a nuestro interlocutor por el tratamiento (<i>tú, usted</i>) cuando no estamos seguros del registro que debemos utilizar. ○ Emplear una forma gramatical única para diferentes funciones comunicativas. ○ Utilizar el conocimiento de la lengua materna para emplear las diferentes funciones comunicativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Usar el contexto visual y verbal (gestos, entonación, silencios, pausas) como claves para averiguar la intención y la actitud del hablante. ○ Utilizar el conocimiento de la lengua materna para distinguir las diferentes funciones comunicativas. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Considerar factores contextuales (situación de los participantes, propósitos de la interacción, normas y convenciones de la interacción, etc.) para resolver el fallo en la comunicación. 	Corrección
	Deficiencia discursiva	<ul style="list-style-type: none"> ○ Usar un acento o una entonación enfáticos para indicar cohesión y coherencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Deducir el tema de un discurso a partir del contexto. ○ Orientarse por el uso de 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Seguir o retomar el hilo discursivo de la conversación gracias a la entonación, las pausas y 	Corrección

			<ul style="list-style-type: none"> ○ Usar marcadores discursivos. ○ Utilizar el conocimiento que se tiene de la lengua materna sobre modelos discursivos. ○ Resumir el contenido del mensaje. ○ Hacer pausas para marcar la línea del discurso. ○ Recomenzar el discurso de una forma diferente. 	<p>marcadores discursivos, la entonación y las pausas para no perder el hilo discursivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Utilizar el conocimiento que se tiene de la lengua materna sobre modelos discursivos. 	<p>los marcadores discursivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tratar de ser coherente con el tema y el hilo de la conversación. 	
		Deficiencia de realización	<ul style="list-style-type: none"> ○ Concentrarse en lo que uno dice para evitar distracciones. ○ Repetir o parafrasear lo que se ha dicho ante el ruido de fondo. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Concentrarse en lo que uno escucha para evitar distracciones. ○ Buscar pistas contextuales que permitan deducir lo que se está escuchando cuando hay ruido de fondo. ○ Solicitar la repetición de lo que no se ha podido escuchar. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Usar pistas extralingüísticas y paralingüísticas ante el ruido de fondo. ○ Usar muletillas para mantener la conversación mientras se buscan ideas. 	Corrección

4 PROPUESTA DE ACTIVIDADES

En este apartado se plantean una serie de actividades para la práctica de estrategias de comunicación y para la concienciación de los alumnos sobre la existencia de estas estrategias. Todas las actividades están en consonancia con la clasificación de estrategias propuesta en el apartado anterior.

La secuenciación de las actividades se ha realizado en tres bloques separados, uno para la práctica de la expresión oral, otro para la comprensión oral y otro más para la interacción oral. Cada bloque está formado por cuatro secuencias más una quinta secuencia dedicada a la tarea final del bloque. Las primeras cuatro secuencias están orientadas a resolver algún fallo en la comunicación, una secuencia para cada tipo de fallo: lingüístico, sociolingüístico, discursivo y de realización. En la quinta y última secuencia, se plantea una tarea final que los alumnos deben resolver con estrategias de comunicación eficaz y con las estrategias para resolver fallos vistas en las secuencias anteriores.

Como puede apreciarse, el orden de secuenciación es inverso al de la clasificación, donde primero se motivaba, planificaba, ejecutaba y evaluaba una comunicación eficaz para luego corregir los fallos. Al seguir el orden inverso, permitimos a los alumnos centrarse únicamente en la corrección de fallos en la comunicación para luego aplicar todo lo aprendido a una tarea final que requiere la integración de todas las estrategias del bloque.

Por otro lado, las secuencias siguen varias fases. Primero, hay siempre al menos una actividad de activación de los conocimientos previos sobre estrategias. Eso permite a los alumnos activar los conocimientos estratégicos que tienen sobre su lengua materna. Luego, se suelen proponer algunas actividades de concienciación, con las que los alumnos entran en contacto con las nuevas estrategias. A continuación, en algunas secuencias hay actividades de práctica más o menos controlada en las que los alumnos pueden empezar a practicar las estrategias. La última fase, que corresponde a una práctica más libre de las estrategias, suele darse únicamente en la última secuencia, con la realización de la tarea final.

Antes de pasar a las actividades propiamente dichas, conviene decir que los tres bloques de actividades se han propuesto independientemente uno del otro. En cambio,

todas las secuencias de un mismo bloque sí que guardan relación unas con otras. Lo ideal sería que estas secuencias se utilizaran todas en una misma unidad didáctica, pero debido a su extensión y al alto volumen de contenidos estratégicos, quizás resulte más conveniente realizarlas a lo largo de distintas unidades, una secuencia por unidad, para luego ponerlas todas en práctica con la tarea final, que puede tener lugar después de cada cinco unidades. Esto debe considerarse simplemente como una orientación, pues la organización de las clases siempre dependerá de las necesidades de nuestros alumnos y de las exigencias del curso.

Por último, podrá comprobarse que para cada actividad se ha señalado la destreza que se trabaja mediante un icono. En algunas actividades se practican varias destrezas; estas no se corresponden necesariamente con la destreza principal del bloque debido a la diversidad de actividades que se propone. Sin embargo, la destreza principal del bloque siempre está presente en la tarea final del bloque correspondiente. De todas las destrezas, la que se practica más en todos los bloques es la de interacción oral, de modo que la práctica de destrezas se ajusta a los objetivos de este trabajo. En cuanto al icono referido a la práctica de estrategias, este no se ha indicado aquí puesto que todas las actividades sirven para la activación, concienciación o entrenamiento de estrategias de comunicación.

Icono empleado para cada destreza:

Comprensión oral 

Expresión oral 

Interacción oral 

Comprensión escrita 

Expresión escrita 

BLOQUE 1

Nivel B2

Estrategias orientadas a la práctica de la destreza de expresión oral.

Contenidos con los que se relaciona el bloque:

Funcionales: Descripción de los servicios con los que cuenta una ciudad.

Lingüísticos: Léxico para hablar de ciudades.

Culturales: Candidatura de los Juegos Olímpicos de Madrid 2020.

Estratégicos: Los indicados para cada secuencia.

Secuencia 1

Objetivo de las actividades: Aprender a suplir fallos en la comunicación causados por deficiencias lingüísticas, especialmente deficiencias léxicas.

Estrategias: Usar paráfrasis, comunicación no verbal y elementos extralingüísticos.

1.  **A veces, cuando explicamos algo a los demás, necesitamos una palabra o expresión que no conocemos o que no recordamos. ¿Qué podemos hacer para que la otra persona nos entienda? ¿Qué haces tú en esa situación? Coméntalo con tus compañeros.**

2.  **Ahora, vamos a practicar algunas estrategias para hacernos entender. Para ello, os colocáis en pequeños grupos. El profesor os reparte dos tarjetas a cada miembro del grupo y tenéis que hacer lo siguiente:**

2.1.  **Explica al resto de tu grupo la primera palabra o expresión que te ha tocado. No puedes nombrarla, tus compañeros han de adivinarla. Recuerda que para hacerte entender puedes describir su significado, utilizar palabras o expresiones que signifiquen lo mismo u otras con un significado más general.**

Ejemplo: Calle peatonal → Es una vía por la que no pasan coches.

- 2.2.  Explica al resto de tu grupo la segunda palabra o expresión que te ha tocado, pero esta vez sin hablar. Solo puedes utilizar gestos y dibujos para hacerte entender.

Gana el primer grupo que adivine todas las palabras y expresiones. ¡Adelante!

[Palabras y expresiones que pueden entregarse a los alumnos: el casco histórico, las afueras, zona verde o ajardinada, los alrededores, zona residencial, centro comercial, la oficina de turismo, el ayuntamiento, la catedral, la plaza mayor, calle peatonal, calle comercial, el barrio, ciudad cosmopolita, la zona industrial/universitaria, zonas lúdicas, espacios de juego para niños, instalaciones deportivas, (Instituto Cervantes, 2006).]

Secuencia 2

Objetivo de las actividades: Aprender a suplir fallos en la comunicación causados por deficiencias sociolingüísticas.

Estrategias: Preguntar a nuestro interlocutor por el tratamiento cuando no estamos seguros del registro que debemos utilizar.

1.  Cuando hablamos con alguien, a veces es difícil saber si hemos de tratar a la otra persona de *tú* o de *usted*. ¿Alguna vez no has sabido cómo tratar a la otra persona? ¿Qué has hecho en esos casos? Coméntalo con tus compañeros.

2.  A continuación, te presentamos varias situaciones en las que es complicado decidirse por el uso de *tú* y *usted*. Comenta con tu compañero en qué situaciones utilizas *tú* y en cuáles empleas *usted*; justifica tu respuesta.
 - a) Preguntamos a una señora mayor que conocemos del barrio si necesita ayuda con la compra.
 - b) Un periodista, en una rueda de prensa, hace una pregunta al político que da la rueda de prensa, al cual ya ha tratado otras veces.
 - c) Preguntamos la hora a un señor que espera el autobús en la misma parada que nosotros.

- d) Un político defiende su ciudad como candidata para albergar los Juegos Olímpicos. En un momento dado, se dirige a las personas del público; a la mayoría ya las conoce.

2.1.  ¿Se te ocurren otras situaciones en las que sea difícil decidirse por usar *tú* o *usted*?

3.  Normalmente, si tienes razones suficientes para utilizar una u otra forma, utilizarás bien las formas *tú* y *usted*. Sin embargo, si tienes dudas, siempre puedes utilizar una estrategia. Fíjate en cómo se tratan los personajes de este diálogo el uno al otro; luego, comenta con el resto de la clase cuál es la estrategia para saber cómo tratar a la otra persona.

A: Buenos días, Señor López.

B: Muy buenos días.

A: Bienvenido a nuestro programa, es un placer tenerlo aquí.

B: Muchas gracias a vosotros, es un placer para mí.

A: Bien, en primer lugar... ¿Señor López, me permite que lo tutee?

B: Sí, sí, por supuesto, tutéame, que si no parezco más viejo.

A: De acuerdo, Pedro, entonces. Como decía, en primer lugar, quería preguntarte sobre...

Recuerda esta estrategia. ¡Puede que la necesites más adelante!

Secuencia 3

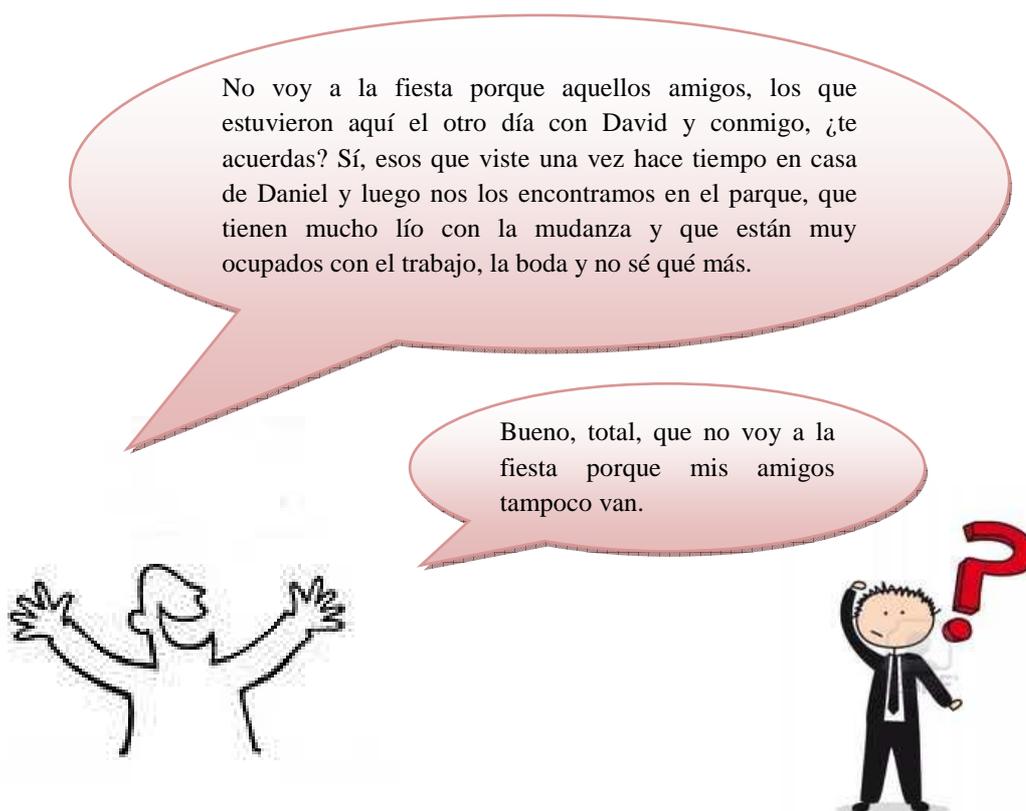
Objetivo de las actividades: Aprender a suplir fallos en la comunicación causados por deficiencias discursivas.

Estrategias: Hacer pausas para marcar la línea del discurso; resumir el contenido del mensaje.

1.  Cuando hablamos con otra persona sobre algo que nos interesa, a veces hablamos muy rápido y sin pausas. Eso puede provocar que la otra persona no nos entienda. ¿Alguna vez no has entendido a otra persona porque hablaba muy

rápido? ¿Y a ti, te han entendido siempre? Comenta tus experiencias con el resto de la clase.

2.  Cuando los demás no nos entienden, tenemos que intentar repetir la información haciendo las pausas necesarias. Si así tampoco nos entienden, tenemos que probar otras estrategias. Fíjate en lo que dice el chico de la izquierda, ¿qué estrategia utiliza para que el otro le entienda?



3.  A continuación, te proponemos cuatro situaciones en las que una persona habla demasiado rápido, sin muchas pausas. Al final, resume el contenido de su mensaje para que la(s) otra(s) persona(s) lo entienda(n). Une cada resumen con su situación.

Así, España es un país con una situación geográfica envidiable y una historia de gran riqueza.

En definitiva, ¡que me lo pasé genial!

Eso, que el autobús ha tardado mucho.

En definitiva, las instalaciones deportivas de la ciudad de Madrid son de máximo nivel.

A: ¿Qué tal el concierto?

B: El concierto... Mira, mira, ¿sabes a quién conocimos? A uno de los cantantes, pudimos entrar a verlo y habló con nosotros, qué simpático; y la música, genial, lleno de gente, todo el mundo cantando...

Se trata de un país que sirve de nexo entre Europa y África, por él han pasado numerosos pueblos, celtas, íberos, fenicios, griegos, romanos, árabes... de ellos hemos heredado el carácter, la lengua, las costumbres...

A: ¿Qué te ha pasado?

B: Uf, en la parada había mucha gente, como veinte o treinta personas, unos decían que había huelga, otros que habían reducido el número de autobuses, y así, casi nos dan las tres de la tarde, ahí esperando y esperando.

Madrid cuenta con instalaciones deportivas de gran envergadura, la Caja Mágica, el Palacio de los Deportes, el Santiago Bernabéu, el Vicente Calderón...; todas ellas importantes a nivel nacional e internacional, sedes de los deportes con más fama en nuestro país, como son el tenis, el baloncesto o el fútbol.

Secuencia 4

Objetivo de las actividades: Aprender a suplir fallos en la comunicación causados por deficiencias de realización.

Estrategias: Repetir o parafrasear lo que se ha dicho.

1.  A veces, el ruido de fondo impide una buena comunicación. ¿Qué podemos hacer cuando la otra persona no nos escucha bien? ¿Qué harías tú en ese caso?

2.  **Ahora, fíjate en lo que hace la persona que expone el proyecto para la candidatura de los Juegos Olímpicos de Madrid 2020. ¿Qué estrategias sigue? Coméntalo con tu compañero.**

Buenos días a todos. A continuación voy a presentarles nuestro proyecto para los Juegos Olímpicos 2020. El proyecto [surge en el año 2000]... Perdonen, pero es que hay mucho ruido de fondo. Decía que el proyecto empieza en el año 2000...

A continuación, voy a hablarles de [los medios con los que cuenta la ciudad]. Por favor, si pueden cerrar esa ventana, gracias. Como decía, voy a hablarles de los medios con los que cuenta la ciudad...

Tarea final

Objetivo de las actividades: Aprender a llevar a cabo una comunicación eficaz.

Estrategias: Aplicación de todas las estrategias vistas para los fallos de comunicación, además de varias estrategias para lograr una comunicación eficaz: organizar mentalmente los contenidos del mensaje, tener en cuenta a los interlocutores para preparar tanto el contenido como la forma, localizar los recursos lingüísticos necesarios, pedir la confirmación del mensaje, comprobar la comprensión del mensaje.

1.  **Ya conoces algunas estrategias que te pueden ayudar cuando tengas problemas para hablar en español. ¿Recuerdas cuáles son esas estrategias?**
2.  **Ahora que hemos resuelto algunos problemas, vamos a ver cómo podemos hacer que la comunicación sea más eficaz. Primero, tenemos que planificar bien el mensaje. Quizás no tengas tiempo de planificarlo por escrito, pero sí mentalmente. ¿Qué crees que debes tener en cuenta al planificar tu mensaje? Coméntalo con tu compañero.**

2.1.  **Las siguientes preguntas te darán una pista sobre los elementos que debes tener en cuenta:**

- a) ¿Qué puntos vas a incluir? ¿En qué orden?
- b) ¿Quiénes te están escuchando?
- c) ¿Qué recursos y contenidos de clase te pueden servir para tu exposición?

3.  **Después de planificar el mensaje, hay que pasar a la acción. Durante tu discurso, tienes que resolver los problemas que surjan y, cuando creas que lo haces bien, puedes pedir la confirmación a la persona que te está escuchando. Fíjate en cómo lo hacen estas personas y coméntalo con tu compañero:**

En esta ciudad hay personas de muchos lugares, es una ciudad, mmm..., muy cosmopolita se dice, ¿no?

Cerca del barrio hay un campo de fútbol, una piscina... unas instalaciones deportivas fantásticas; ¿instalaciones deportivas? [Confirmación de la otra persona] Eh, gracias, unas instalaciones deportivas muy buenas.

4.  **Por último, al acabar tu mensaje, debes comprobar que tu interlocutor te ha entendido. ¿De qué maneras puedes hacerlo? En parejas, pensad cómo podéis comprobar la comprensión de vuestro mensaje. ¿Lo harías del mismo modo en una situación formal y en una situación informal?**

5.  **A continuación, te proponemos una actividad para que practiques todas las estrategias que has aprendido hasta ahora. Para realizar la tarea, os tenéis que poner en parejas y cada uno debe ponerse en la piel de un personaje.**

Alumno A: Político. Se ocupa de presentar la ciudad de Madrid como candidata para albergar los Juegos Olímpicos de 2020.

Alumno B: Periodista. Escucha la presentación que hace el político madrileño. Toma notas de la presentación y, al acabar esta, puede formular algunas preguntas. Luego, tiene que retransmitir en directo la información que tiene para el telediario. El resto de la clase es el público.



¡Suerte!

BLOQUE 2

Nivel B2

Estrategias orientadas a la práctica de la destreza de comprensión oral.

Contenidos con los que se relaciona el bloque:

Funcionales: Invitar; aceptar y rechazar una invitación.

Lingüísticos: Coloquialismos, marcadores discursivos.

Culturales: Pop español, 'Mecano'; las fallas de Valencia.

Estratégicos: Los indicados para cada secuencia.

Secuencia 1

Objetivo de las actividades: Aprender a suplir fallos en la comunicación causados por deficiencias lingüísticas, especialmente deficiencias léxicas.

Estrategias: Deducir palabras a partir del contexto lingüístico y deducir el significado de palabras desconocidas a partir de la situación comunicativa.

1.  Cuando escuchamos una canción en español o simplemente a una persona hablando, puede que no entendamos alguna palabra. ¿Qué podemos hacer en esos casos? ¿Qué harías tú?

2.  Cuando al escuchar no entendemos una palabra, podemos intentar deducirla a partir del contexto. A continuación, te presentamos una canción del grupo español ‘Mecano’ llamada *Me colé en una fiesta*. Intenta deducir las palabras que faltan a partir del contexto. Podéis trabajar en parejas.

Me colé en una fiesta

No me pero yo fui; tras la esquina, espero el momento en que no me miren y meterme dentro. Era mi oportunidad, unos otros van saliendo y entre el barullo yo me cuelo dentro.	[Estribillo] Ahí me colé y en tu fiesta me planté, coca cola para todos y algo de; mucha niña mona pero ninguna sola, luces de colores, lo pasaré Yo me preguntaba quién me la puede presentar; yo me preguntaba qué es lo que le voy a contar.	La vi pasar y me escondí; con su traje transparente iba provocando a la gente. Ella me vio y se acercó, el flechazo fue instantáneo y cayó entre mis [Estribillo]
--	---	---

Vídeo: <http://www.youtube.com/watch?v=lGbJqWmZnrM>

3.  Ahora, vas a escuchar la canción; comprueba si tus respuestas son correctas.
4.  Revisa ahora el significado de la canción. ¿Puedes deducir qué significa ‘colarse en una fiesta’?

Secuencia 2

Objetivo de las actividades: Aprender a suplir fallos en la comunicación causados por deficiencias sociolingüísticas.

Estrategias: Usar el contexto verbal (entonación, silencios, pausas) como claves para averiguar la intención y la actitud del hablante.

1.  **A veces, necesitamos algo más que las palabras para entender la intención de nuestro interlocutor. ¿Qué otros elementos crees que nos pueden ayudar? Coméntalo con tu compañero.**

2.  **A continuación, vas a escuchar una conversación telefónica entre dos amigos. María llama a Roberto por teléfono y aunque no ve a su amigo, por dos veces adivina lo que le pasa a su amigo. Identifica esos dos momentos y comenta con tu compañero cómo ha sabido María lo que le pasa a Roberto. ¿Qué elementos le han ayudado?**

Transcripción del audio:

A: ¡Hola, Roberto! ¿Qué tal estás?

B: Ay, hola, María...

A: ¿Te cojo en un mal momento?

B: No, no, es que estaba estudiando... dime, ¿cómo estás?

A: Pues muy bien. Te llamaba porque el sábado voy a dar una fiesta. Vendrás, ¿no?

B: Bueno, el sábado...

A: No me digas que ya tienes planes. Sería una pena.

B: Sí, lo siento, me temo que no podré ir.

Secuencia 3

Objetivo de las actividades: Aprender a suplir fallos en la comunicación causados por deficiencias discursivas.

Estrategias: Deducir el tema de un discurso a partir del contexto; orientarse por el uso de marcadores discursivos para no perder el hilo del discurso.

1.  Cuando escuchamos la radio o la televisión, hay varios elementos que pueden ayudarnos a no perder el hilo discursivo de lo que se está diciendo. ¿Qué haces tú para no perder el hilo discursivo?

2.  Un elemento importante para no perder el hilo discursivo son los marcadores del discurso. ¿Sabrías dar algunos ejemplos de marcadores del discurso?

3.  A continuación, vas a escuchar un fragmento de un programa sobre las fallas de Valencia. Primero, escucha el fragmento y averigua qué son las fallas.



3.1.  ¿Cómo lo has adivinado? ¿Qué elementos te han ayudado?

3.2.  Ahora, vas a escuchar otra vez el fragmento; señala todos los marcadores discursivos que escuches.

Del mismo modo
Eso sí
Por ejemplo
Por otro lado
Así que
Por cierto

Bueno
A pesar de todo
Y
Tampoco
Porque
Sin duda
Como hemos visto

En cualquier caso
En cambio
Sin embargo
Así es
Aunque
Además
Nada menos

[Fragmento: minutos 0 – 2'42]

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/fallas/>

3.3.  ¿Crees que sin esos marcadores habrías entendido igual el discurso?

Secuencia 4

Objetivo de las actividades: Aprender a suplir fallos en la comunicación causados por deficiencias de realización.

Estrategias: Buscar pistas contextuales que permitan deducir lo que se ha dicho, solicitar la repetición de lo que no se ha podido escuchar.

1.  **Cuando escuchamos a otra persona, podemos encontrarnos con problemas ajenos a nosotros, como el ruido de fondo. Si esto ocurre, ¿qué podemos hacer? ¿Qué haces tú si te encuentras con ese problema? ¿Hay algún elemento que te pueda ayudar a solucionarlo?**

2.  **A continuación, vas a escuchar dos conversaciones telefónicas. ¿Qué ocurre en cada una de ellas?**

Transcripción de la conversación 1:

A: ¡Hola, Pedro! ¿Cómo va todo?

B: ¡Buenas, Carolina! Pues bastante bien, acabo de salir de trabajar y ahora me voy a casa a descansar; ¡estoy agotado!

A: La verdad es que te mereces un descanso, así que no quiero molestarte; solo quería decirte que el próximo fin de semana haré una barbacoa en mi casa. ¿Te apetece venir?

B: Verás, es que... [Se corta la comunicación]

A: ¿Hola? ¿Pedro, estás ahí?

Transcripción de la conversación 2:

A: ¡Hola, Pedro! ¿Cómo va todo?

B: ¡Buenas, Carolina! Pues bastante bien, acabo de salir de trabajar y ahora me voy a casa a descansar; ¡estoy agotado!

A: La verdad es que te mereces un descanso, así que no quiero molestarte; solo quería decirte que el próximo fin de semana haré una barbacoa en mi casa. ¿Te apetece venir?

[Se interrumpe un segundo la comunicación]

A: ¿Hola? ¿Pedro, estás ahí?

B: Sí, sí, estoy aquí. No sé qué ha pasado.

A: Te preguntaba si te apetece venir a la barbacoa que haré en mi casa el próximo fin de semana. No sé si me has contestado o no.

2.1.  En la primera conversación se corta totalmente la comunicación. ¿Podemos deducir lo que va a decir Pedro en ese momento? ¿Cómo podemos saberlo?

2.2.  En la segunda conversación, ¿qué estrategia utiliza Carolina para escuchar bien la respuesta de Pedro?

Tarea final

Objetivo de las actividades: Aprender a llevar a cabo una comunicación eficaz.

Estrategias: Aplicación de todas las estrategias vistas para los fallos de comunicación, además de varias estrategias para lograr una comunicación eficaz: activar los propios conocimientos para prever lo que se va a oír, formar hipótesis en cuanto al contenido del discurso, buscar solo datos concretos, contrastar las hipótesis y corregirlas.

1.  Hasta ahora, hemos visto algunas estrategias que te pueden ayudar cuando tengas problemas para escuchar o para entender lo que dice otra persona. ¿Cuál de esas estrategias te parece más útil? ¿Por qué? Coméntalo con tu compañero.
2.  Además de ayudarnos a resolver problemas, las estrategias también pueden servirnos para comunicarnos de manera más eficaz. Para que la comunicación sea eficaz, no podemos simplemente escuchar el mensaje y ya está. Antes de escucharlo, es útil emplear algunas estrategias que nos ayuden durante la escucha. ¿Qué crees que nos puede ayudar antes de empezar a escuchar? Coméntalo con tu compañero.
3.  A continuación, vas a escuchar un audio sobre las fallas de Valencia. Ya sabes lo que son las fallas. ¿De qué crees que tratará el audio? Formula algunas hipótesis sobre el contenido del audio.

 **3.1. Escucha el audio por primera vez. Ya conoces el tema de las fallas, ahora te pedimos que te centres solo en datos concretos. Centra tu atención en buscar la respuesta a las siguientes preguntas:**

<http://www.rtve.es/alacarta/videos/telediario/millon-personas-abarrotan-calles-valencia/1724742/>

- a) ¿Cuántos kilos de pólvora hay?
- b) ¿Cómo se llama el pirotécnico?
- c) ¿Cuántos minutos durarán los fuegos artificiales?
- d) ¿Cuánto tiempo se ha tardado en preparar?

 **3.2. Escucha el audio por segunda vez y comprueba si tus respuestas son correctas. Luego, comenta con tu compañero las respuestas.**

 **3.3. Antes de escuchar el audio has formulado algunas hipótesis sobre el contenido del audio. ¿Se han cumplido tus hipótesis o has tenido que corregirlas?**

  **4. Por último, te aconsejamos que revises todas las estrategias que has utilizado para entender bien la información. Las siguientes preguntas pueden ayudarte a recopilar todas las estrategias que conoces:**

- a) ¿Qué has hecho antes de escuchar?
- b) ¿Qué has hecho mientras escuchabas? ¿Has tenido problemas mientras escuchabas? ¿Cómo los has solucionado?
- c) ¿Qué has hecho después de escuchar?

¡Recuerda estas estrategias, te serán muy útiles para entender los mensajes en español!

BLOQUE 3

Nivel B2

Estrategias orientadas a la práctica de la destreza de interacción oral.

Contenidos con los que se relaciona el bloque:

Funcionales: Alquilar una vivienda; opinar sobre temas diversos.

Lingüísticos: Léxico relacionado con los alquileres.

Culturales: El alquiler de la vivienda en España.

Estratégicos: Los indicados para cada secuencia.

Secuencia 1

Objetivo de las actividades: Aprender a suplir fallos en la comunicación causados por deficiencias lingüísticas.

Estrategias: Intentar la clarificación del mensaje a través de diferentes tipos de paráfrasis y de comunicación no verbal.

1.  **En España, para alquilar una vivienda, podemos hacerlo a través de personas particulares o a través de una inmobiliaria. ¿Alguna vez has alquilado una vivienda en España? ¿Conoces cómo funcionan los alquileres en España? ¿Cómo funcionan en tu país?**
2.  **En parejas, imaginad que vais a alquilar una vivienda en una ciudad española. Vais a ver la vivienda y cuando estáis allí con el propietario, os surgen algunas dudas, pero no sabéis cómo preguntarlas. Queréis preguntarle, por ejemplo, quién paga las posibles reparaciones de los electrodomésticos o si la vivienda tiene calefacción, pero no conocéis las palabras en español. Pensad cómo podríais preguntarle al propietario esas dudas. Podéis emplear los siguientes consejos:**

- Describid qué es una reparación, un electrodoméstico o una calefacción. ¿Qué es? ¿Para qué sirve?
- Palabras generales como *objeto*, *cosa*, *lugar* os pueden ayudar para describir.
- También podéis utilizar palabras más concretas. Por ejemplo, ¿conocéis algún tipo de electrodoméstico?
- Estáis cara a cara con el propietario, así que podéis emplear otros elementos aparte de la lengua. ¿Cuáles se te ocurren?



3.  **Ahora que sabéis cómo preguntar vuestras dudas al propietario, representad la conversación con el propietario ante la clase. Un tercer alumno hará el papel de propietario y os pondrá algunos problemas para entenderos, ¡así que tendréis que esforzaros al máximo!**

Secuencia 2

Objetivo de las actividades: Aprender a suplir fallos en la comunicación causados por deficiencias sociolingüísticas.

Estrategias: Considerar la situación de los participantes y las normas y convenciones de la interacción para resolver el fallo en la comunicación.

1.  **A veces, según cómo tratemos a la otra persona, podemos parecer maleducados. ¿Alguna vez te ha parecido que la persona que hablaba contigo era maleducada? ¿Qué te hizo pensar eso?**
2.  **A continuación, te presentamos una conversación entre el propietario de una vivienda en alquiler y una posible inquilina. Lee la conversación y fíjate en todos los detalles.**

A: Hola, ¿Carlos?

B: Sí, soy yo... ¿Quién es?

A: Hola, Carlos. Me llamo Marta y te llamo por el piso que tienes en alquiler.

B: Ah, sí, encantado. Pues mire, le explico cómo es el piso. Tiene dos habitaciones, 50 metros cuadrados, calefacción central... Está situado en una zona con muchos recursos, cerca de dos líneas de metro y una parada de aut... [interrupción]

A: ¿Puedo pasar a verlo esta tarde?

B: Lo siento, señorita, esta tarde no puedo enseñárselo, pero sí quiere se lo enseño mañana por la mañana.

A: Ay, por la mañana no puedo... ¿puedes por la tarde?

B: Sí, de acuerdo, mañana por la tarde se lo enseño. Nos vemos allí a las 17h.

A: Vale, hasta mañana.

B: Hasta luego, señorita.

2.1.  ¿Qué ocurre durante la conversación? Comenta con tu compañero si el propietario y la posible inquilina tienen en cuenta estos elementos:

- a) La situación de los participantes
- b) Las normas y convenciones de la interacción

2.2.  ¿Crees que al propietario le ha parecido que la chica es maleducada? ¿Por qué?

3.  ¿Cómo crees que debería haber actuado Marta durante la conversación? En parejas, elaborad un diálogo alternativo en el que los dos participantes cumplan los elementos de 2.1.

Secuencia 3

Objetivo de las actividades: Aprender a suplir fallos en la comunicación causados por deficiencias discursivas.

Estrategias: Seguir y retomar el hilo discursivo de la conversación gracias a elementos de cohesión como los marcadores discursivos y gracias a la coherencia de todo el discurso.

1.  ¿Alguna vez te has sentido desorientado cuando otra persona te hablaba en español? ¿Qué hiciste para recuperar el hilo del discurso?

2.  A continuación, te presentamos un diálogo entre el propietario de un piso y un posible inquilino que va a ver el piso. Sin embargo, la información está desordenada. En parejas, ordenad la información.

B: Muy bien, ahora que lo he visto todo, me gustaría hacerle algunas preguntas...

B: ¿Puedo verlo?

A: Claro, ningún problema. Si quiere, vamos a ver la terraza que le decía y mientras me hace las preguntas que quiera.

B: Ah, sí, veo que tiene horno, nevera, microondas... ¿Y tiene utensilios de cocina?

A: Sí, la verdad es que es muy amplio; este es el dormitorio principal y luego hay otro que es un poco más pequeño.

A: Bueno, hay algunas ollas, pero ya está. No tiene cubiertos, ni vasos...

B: De acuerdo.

A: A pesar de ello, tiene mucha luz. Si se asoma, verá que hay un pequeño balcón.

B: Ah, eso está muy bien para poder tender la ropa.

A: Aquí la tiene. Verá que cuenta con todos los electrodomésticos.

B: De acuerdo, vamos, entonces.

A: Pase, por favor.

A: No, no, este piso no tiene pasillos, son todo habitaciones. Hablando de habitaciones, pasemos al primer dormitorio.

B: Veo que es muy espacioso.

A: Como puede ver, lo primero que encontrará al entrar es el comedor.

B: Sí, es cierto, este es un poco más pequeño.

A: Sí, por supuesto. Mire, este es.

B: Ah, vale. Bueno, eso no es problema. Solo me queda el baño... ¿puedo verlo?

B: Gracias.

A: Sí, aquí lo tiene. Lo tiene junto al dormitorio principal.

A: Puede tenderla aquí, pero también dispone de una terraza común arriba. Luego se la enseño. Pasemos ahora a la cocina.

B: Ya veo, creía que habría un pasillo al entrar.

3.  ¿Por qué habéis ordenado así el diálogo y no de otra manera? ¿Qué elementos os han ayudado a orientaros?

Secuencia 4

Objetivo de las actividades: Aprender a suplir fallos en la comunicación causados por deficiencias de realización.

Estrategias: Usar muletillas para mantener la conversación mientras se buscan ideas.

1.  Las muletillas son elementos que introducimos en nuestro discurso con diferentes objetivos, por ejemplo, reafirmar lo que hemos dicho, mostrar duda o mantener el turno de palabra. ¿Qué muletillas conoces en tu lengua?
2.  Cuando queremos mantener el contacto con la otra persona pero no sabemos qué decir, podemos utilizar la muletilla *eh...* Así, ganamos tiempo mientras buscamos ideas. Fíjate en el siguiente ejemplo:

Ejemplo: Yo creo que a los jóvenes de hoy en día no les gusta mucho la política. Eh... piensan que muchos políticos están relacionados con la corrupción, eh... y que no hacen nada por solucionar los problemas de la gente.

3.  A continuación, te proponemos varios temas. Tendrás que dar tu opinión sobre, al menos, uno de ellos durante dos minutos. Si te quedas sin ideas, utiliza la

muletilla *eh...* hasta que tengas más ideas, pero en ningún momento te quedes en silencio.

La cultura española	La educación	Un país al que te gustaría viajar	El último libro que has leído
La crisis económica	La política	¿Por qué aprendes español?	Tus próximas vacaciones
El medio ambiente	La familia	Si te tocara la lotería...	El año que viene
La alimentación	Las guerras	Los animales	El año pasado

Tarea final

Objetivo de las actividades: Aprender a llevar a cabo una comunicación eficaz.

Estrategias: Aplicación de todas las estrategias vistas para los fallos de comunicación, además de varias estrategias para lograr una comunicación eficaz: encuadrar la situación comunicativa (interlocutor, tipo de intercambio), valorar lo que nuestro interlocutor conoce y desconoce, preparar el intercambio, utilizar y entender frases para ese tipo de intercambio, intervenir en la conversación y tomar la palabra con una expresión adecuada, reaccionar de forma adecuada con las expresiones habituales al tipo de intercambio, cooperar con el compañero, convidar a la otra persona a participar, confirmar la comprensión mutua.

-  **Seguimos hablando de alquileres. ¿Qué tipo de información se suele intercambiar entre un propietario y una persona interesada en alquilar un piso? En parejas, anotad toda la información que os parezca relevante a la hora de alquilar una vivienda.**
-  **Os proponemos una tarea por parejas en la que cada alumno representará a un personaje. Se trata de una conversación telefónica entre el propietario de una vivienda y un posible inquilino interesado en esa vivienda. La vivienda está en una ciudad española y el posible inquilino está en su país de origen. Como no puede**

venir a visitar la vivienda, el propietario tiene que describirle muy bien todos los detalles de la vivienda. Por su parte, el posible inquilino tiene que hacer todas las preguntas que necesite al propietario. Para realizar la tarea, os aconsejamos que, individualmente, sigáis estos pasos:

a) Tómate cinco minutos para planificar la representación:

Ten en cuenta quién es tu interlocutor; debes tratarlo de acuerdo con la situación.

¿Qué información conoce la otra persona? ¿Qué información no conoce?

Haz las preguntas típicas o da la información típica para este tipo de situaciones.

b) Durante la conversación:

Toma la palabra de manera adecuada.

Reacciona como es propio en ese tipo de situaciones.

Coopera con el compañero e invítale a participar.

c) Al final de la conversación:

Comprueba que habéis comprendido mutuamente el mensaje.

¡Recuerda además todas las estrategias que hemos visto en esta lección; te ayudarán a resolver los problemas de comunicación!

5 CONCLUSIONES

Al inicio del presente documento, se ha hablado de las bases sobre las que se sustenta este trabajo. Por un lado, el problema que tienen los estudiantes para expresarse oralmente en una lengua extranjera y, por otro lado, la necesidad de fomentar la autonomía de los estudiantes para que así estos puedan expresarse en cualquier situación comunicativa. A lo largo de este trabajo, se ha tratado de dar una respuesta a estos dos problemas a través de un concepto muy presente en los enfoques actuales, el concepto de estrategia de comunicación.

Desde que se acuñara el término *estrategia* hasta el día de hoy hemos visto que son muchos los autores que se han dedicado a su investigación y clasificación. El elevado número de investigaciones y clasificaciones tanto de estrategias de comunicación como de aprendizaje me ha permitido, en último término, escoger unos criterios propios que se adapten a mis objetivos y, que al mismo tiempo, integren propuestas anteriores para la clasificación de estrategias de comunicación. Por último, he llevado la clasificación planteada a la práctica mediante una propuesta didáctica basada en el componente estratégico.

El camino seguido hasta aquí no ha sido, ni mucho menos, fácil, debido a la ingente cantidad de estudios y propuestas que ya existen sobre este tema; personalmente, he considerado este trabajo como un reto. Todavía no he tenido la oportunidad de desarrollar una práctica real de mi propuesta didáctica con estudiantes de español como lengua extranjera, por lo que aún no puedo valorar su eficacia al cien por cien. Ahora bien, a falta de alcanzar este último paso, considero que mi propuesta puede dar buenos frutos en lo referente a la concienciación de los alumnos en el uso de estrategias de comunicación, puesto que incluye tanto la práctica separada de diferentes problemas comunicativos como la integración de todos los pasos en una tarea final.

Así pues, creo firmemente que mediante una propuesta didáctica de estas características el estudiante puede llegar a ser consciente y adquirir cierto grado de entrenamiento en el uso de estrategias de comunicación. La concienciación y el entrenamiento le permitirán superar las propias limitaciones al expresarse en español. Esta importancia de las estrategias de comunicación demuestra que, como ya anunciaron D. Hymes y M. Canale, la competencia comunicativa del estudiante va

mucho más allá de unos meros contenidos gramaticales. En la interacción oral, al igual que en el resto de destrezas, el estudiante debe poner en práctica muchos conocimientos y habilidades y, entre ellos, uno de los más importantes es el relacionado con las estrategias.

Las estrategias permiten al estudiante compensar las deficiencias de su discurso por diferentes medios, al mismo tiempo que lo habilitan para lograr una comunicación más eficaz y adecuada a los objetivos de la situación comunicativa. Estos logros permiten a su vez que el estudiante sea capaz de expresarse con éxito en más situaciones comunicativas, no solo dentro del aula, sino también fuera de ella, en las situaciones a las que nos conduce la vida real. En relación con esto, el estudiante adquiere también una mayor autonomía que le permite tomar decisiones con total responsabilidad, así como reflexionar sobre las decisiones adoptadas. En definitiva, una propuesta didáctica basada en el desarrollo y entrenamiento de estrategias favorece la resolución o, al menos, la disminución, de los problemas iniciales planteados en este trabajo.

Para acabar, quisiera mencionar un proverbio chino que ilustra muy bien la importancia de la inclusión de las estrategias de comunicación y de aprendizaje en el aula de ELE (Fernández, 2004 b: 413): “Si le das un pez a un hombre, le das de comer un día; si le enseñas a pescar, le das de comer toda su vida”.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía general del trabajo

BARROSO, C. “El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación (algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro de español con fines específicos)”. *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE en Zaragoza* [en línea]. Centro Virtual Cervantes, 2000. pp. 175-179 [Consulta: enero 2013]

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0175.pdf> ISBN 84-95480-34-4

BOU, P. “Reflexión sobre estrategias de comunicación y aprendizaje: El estudiante universitario de inglés.” *Quaderns de Filologia: Estudis Linguistics* [en línea]. 1995, vol. 1. [Consulta: mayo 2013] pp. 165-184. (nº especial titulado *Aspectes de la reflexió i de la praxi interlingüística*; editado por Hernández Sacristán, C.; Lépinette, B.; Pérez Saldanya, M.).

<<http://boup.blogs.uv.es/files/2008/12/Bou-Franch1995.pdf>> ISSN 1135-416X

CANALE, M. “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En: LLOBERA, M.; et al. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. pp. 63-80

CENOS, J. “El concepto de competencia comunicativa”. *Antologías de textos de didáctica del español* [en línea]. Centro Virtual Cervantes, 2004. [Consulta: abril 2013]

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm>

CORDER, S. P. “Strategies of communication”. En: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman, 1983. pp. 15-19

FAERCH, C.; KASPER, G. “On identifying communication strategies in interlanguage production”. En: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman, 1983. pp. 210-238

FAERCH, C.; KASPER, G. “Plans and strategies in foreign language communication”. En: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman, 1983. pp. 20-60

FERNÁNDEZ, S. “La subcompetencia estratégica”. En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004(a). pp. 573-591

FERNÁNDEZ, S. “Las estrategias de aprendizaje”. En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004(b). pp. 411-433

FERNÁNDEZ, S. “Los contenidos estratégicos”. En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004(c). pp. 853-875

GIOVANNINI, A.; et al. *Profesor en acción 1: el proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa, 1996. ISBN 978-84-7711-162-7

GONZÁLEZ, C. “El uso de estrategias de comunicación oral entre aprendientes de ELE en un contexto asiático”. *El Currículo de E/LE en Asia Pacífico. I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia Pacífico (CELEAP) en Manila* [en línea]. Centro Virtual Cervantes, 2009. pp. 146-165 [Consulta: febrero 2013]

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/pdf/manila_2009/11_investigaciones_04.pdf> ISBN 978-971-92207-3-2

INSTITUTO CERVANTES. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2002. [Consulta: abril 2013]

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> ISBN 84-690-1675-X

INSTITUTO CERVANTES. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [en línea]. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2006. [Consulta: abril 2013] <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm> ISBN 9788497426152

KREMERS, M. F. “El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral”. *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE en Zaragoza* [en línea]. Centro Virtual Cervantes, 2000. pp. 461-470 [Consulta: enero 2013]

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0461.pdf> ISBN 84-95480-34-4

NAVARRO, T. “Cómo llevar a cabo un entrenamiento estratégico específico de la interacción oral para los niveles A1 y A2”. Memoria de Máster dirigida por R. Pinilla. *RedELE: Biblioteca Virtual* [en línea]. 2012. [Consulta: mayo 2013]

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2012_BV_13_08teresa%20navarro%20mart%C3%AD.pdf?documentId=0901e72b8125c2db> ISSN 1697-9346

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Nueva York: Newbury House, 1990. ISBN 0838428622, 9780838428627

PINILLA, R. “La expresión oral”. En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004(a). pp. 879-897

PINILLA, R. “Las estrategias de comunicación”. En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004(b). pp. 435-446

TARDO, Y. “Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza de español como lengua extranjera”. *RedELE* [en línea]. Marzo 2005, nº 3. [Consulta: enero 2013] 2005(a).

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_03/2005_redELE_3_16Tardo.pdf?documentId=0901e72b80e06650> ISSN 1571-4667

TARDO, Y. “Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales”. *RedELE* [en línea]. Octubre 2005, nº 5. [Consulta: enero 2013] 2005(b).

<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_05/2005_redELE_5_10Tardo.pdf?documentId=0901e72b80e00115> ISSN 1571-4667

Bibliografía empleada para el vaciado de estrategias

CANALE, M. “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. En: LLOBERA M.; *et al.* *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995. pp. 78-79

FAERCH, C. Y KASPER, G. “Plans and strategies in foreign language communication”. En: FAERCH, C.; KASPER, G. (eds.) *Strategies in Interlanguage Communication*. Londres: Longman, 1983. pp. 38-53

FERNÁNDEZ, S. “La subcompetencia estratégica”. En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004(a). pp. 587

FERNÁNDEZ, S. “Los contenidos estratégicos”. En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004(c). pp. 861-862

INSTITUTO CERVANTES. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Centro Virtual Cervantes, 2002. [Consulta: abril 2013]

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> ISBN 84-690-1675-X

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Nueva York: Newbury House, 1990. ISBN 0838428622, 9780838428627

PINILLA, R. “La expresión oral”. En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004(a). pp. 886

PINILLA, R. “Las estrategias de comunicación”. En: SÁNCHEZ LOBATO, J.; SANTOS GARGALLO, I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004(b). pp. 435-446