



---

# Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Departamento de Lengua Española

Máster en Español como Lengua Extranjera: Enseñanza e  
Investigación

Trabajo Fin de Máster

**“El entrenamiento estratégico como mejora de la  
interacción oral en alumnos holandeses”**

---

Autora: Laura Fernández Gago

Tutora: María de las Nieves Mendizábal

2020/2021

Código Seguro De Verificación	R31b3ni0W2hh/6VIIgAJ1A==	Estado	Fecha y hora
Firmado Por	María de las Nieves Mendizábal de la Cruz	Firmado	25/06/2021 22:01:32
Observaciones		Página	1/1
Url De Verificación	<a href="https://sede.uva.es/Validacion_Documentos?code=R31b3ni0W2hh/6VIIgAJ1A==">https://sede.uva.es/Validacion_Documentos?code=R31b3ni0W2hh/6VIIgAJ1A==</a>		



## **RESUMEN**

El presente trabajo de investigación pretende demostrar la importancia de integrar el componente estratégico en el desarrollo de la interacción oral en el aula en los niveles iniciales de aprendizaje de segundas lenguas. Así mismo, se hace hincapié en la expresión oral así como en el desarrollo de las estrategias de comunicación con el objetivo de eliminar las barreras que puedan surgir en la interacción dialógica, logrando de esta manera un mejor aprendizaje.

Para ello, el trabajo estudia las estrategias de comunicación que realizan los estudiantes de un instituto de Holanda así como también los procesos interactivos que se llevan a cabo en el aula. Tras extraer los resultados oportunos, se diseña y se pone en práctica un entrenamiento estratégico que permite establecer conclusiones respecto a la eficacia y rentabilidad de la aplicación de un entrenamiento estratégico en un nivel básico de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Estrategias de comunicación / Investigación / Comunicación / Interacción oral

## **ABSTRACT**

The following research study aims to demonstrate the importance of integrating the strategic component in the development of oral interaction in the classroom of initial levels of second language learning. Likewise, emphasis is placed on oral expression as well as on the development of communication strategies with the aim of eliminating barriers that may arise in dialogic interaction, thus achieving better learning.

For this, this paper studies the communication strategies carried out by Dutch students as well as the interactive processes carried out in the classroom. After extracting the appropriate results, a strategic training is designed and put into practice that allows conclusions to be drawn regarding the effectiveness and profitability of a strategic training at a basic level of learning.

**KEY WORDS:** Communication strategies / Research / Communication / Oral interaction

---

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.....</b>	<b>3</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>5</b>
<b>3. MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>7</b>
3.1 Concepto de competencia estratégica.....	7
3.2 La enseñanza de la competencia estratégica.....	10
3.2.2 Taxonomía de las estrategias .....	12
3.2.3 Entrenamiento estratégico.....	14
3.3 Las estrategias comunicativas .....	21
3.3.1 Las estrategias comunicativas y la interacción oral.....	21
3.3.2 Tipos de estrategias comunicativas.....	23
<b>4. MARCO METODOLÓGICO .....</b>	<b>30</b>
4.1 Finalidad de la investigación: objetivos .....	31
4.2 Metodología.....	32
4.2.1 Determinación de las técnicas.....	32
4.2.2. El escenario de la investigación .....	33
4.2.3 Selección de los informantes .....	34
4.2.4 Fases.....	35
4.3 Desarrollo de la investigación .....	36
4.3.1 Primera fase: Exploración.....	36
4.3.2 Segunda fase : intervención .....	49

<b>5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES FINALES .....</b>	<b>58</b>
5.1 Análisis de resultados .....	58
5.2 Conclusiones finales .....	65
<b>6. REFERENCIAS .....</b>	<b>68</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>72</b>
7.1 Anexo 1. Entrevista .....	72
7.2. Anexo 2. Cuestionario inicial .....	78
7.3. Anexo 3 . Actividad “¿Qué película me estás contando?” .....	80
7.4 Anexo 4. Actividad “No te oigo” .....	81
7.5. Anexo 5. Actividad “Hablando se entiende la gente” .....	82
7.6. Anexo 6. Actividad “En el bar” .....	84
7.7. Anexo 7. Actividad “Pitufeando” .....	85
7.8. Anexo 8. Actividad “¿Quién es quién?” .....	86
7.9. Anexo 19. Cuestionario Final .....	87

# 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

---

Si bien hay algo que la experiencia tanto de alumna como docente de segundas lenguas me ha podido ofrecer, es la importancia que supone la lengua fuera del aula. La sociedad de la información y comunicación en la que nos encontramos inmersos nos hace partícipes cada vez más de situaciones comunicativas en las se ponen en práctica los conocimientos lingüísticos aprendidos. Pero independientemente de los conocimientos que se adquieren en el aula, el hecho de establecer una conversación implica la utilización de recursos más allá de los meramente lingüísticos. Es aquí cuando surge la cuestión, teniendo en cuenta el arduo y largo proceso que supone aprender un idioma, de cuál es la forma más efectiva y rentable de aprender.

Fue sin duda la llegada del enfoque comunicativo en los años 70 cuando se empezó a poner de relieve la importancia de cada uno de los componentes que forman parte de la comunicación. Cada una de las subcompetencias que componen lo que conocemos como *competencia comunicativa*, especialmente la subcompetencia estratégica, nos hace entender que de la misma manera que en el aula se trabajan aspectos lingüísticos, discursivos, pragmáticos o sociolingüísticos, es necesario trabajar el componente estratégico. No obstante, a pesar de ser este ámbito uno de los más fértiles de investigación, no se encuentra extrapolado a la práctica educativa, encontrándose así escasez de manuales que incluyan este componente en su contenido.

Poniendo de manifiesto la necesidad de trabajar la competencia estratégica en el aula, el objetivo del presente trabajo es claro: presentar la teoría y la práctica del componente estratégico e invitar a su puesta en práctica en el aula de segundas lenguas, demostrando no sólo su efectividad si no también su rentabilidad, ya que se trata de un recurso que fomenta el desarrollo del resto de competencias. Para ello, se ha desarrollado este trabajo en dos bloques principales: por un lado, una parte teórica que pretende revisar los conceptos y las perspectivas de enseñanza de los autores más relevantes en el campo de la competencia estratégica, así como también su taxonomía y el entrenamiento estratégico necesario para su puesta en práctica en el aula. Por otro lado, un apartado práctico que, partiendo de la parte anterior, pretende investigar el uso de estrategias que realizan un grupo de alumnos holandeses tras la práctica de un entrenamiento estratégico.

A pesar de que dentro de la cuestión de si las estrategias deben ser enseñadas explícitamente o no existen multitud de opiniones, en mi opinión, junto con la de autores como Oxford (1990) u O'Malley y Chamot (1990), un entrenamiento estratégico aporta muchas más ventajas si es completo y se enseña de manera explícita. Además, el entrenamiento que se ha llevado a cabo en la investigación de este trabajo ha pretendido demostrar que los niveles iniciales de aprendizaje de una lengua son totalmente aptos para la incorporación de este componente, siendo incluso más necesario que en el resto de niveles.

Así mismo, el presente trabajo también pretende trabajar la competencia estratégica desde las destrezas que componen la interacción oral : la comprensión y expresión oral. Esta decisión, tal y como afirma Seseña Gómez (2004), se debe a que se ha considerado que la eficacia de trabajar las estrategias radica en aplicarlas directamente en cada una de las destrezas, ya que cada una de ellas presenta características distintas y por lo tanto las estrategias varían de una a otra. Por consiguiente, elegir trabajar las estrategias desde la interacción oral no sólo afecta positivamente a la motivación de los alumnos sino que al mismo tiempo, supone la destreza más difícil de desarrollar. Así también lo afirma el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) en el que se manifiesta que la dificultad de esta destreza no sólo se debe a la combinación de comprender y expresar oralmente, sino también porque en ella se ponen de relieve el resto de subcompetencias que forman la competencia comunicativa. Estas razones comprenden, junto a la falta de recursos de los que actualmente se dispone para el desarrollo de las estrategias en la interacción oral, la justificación de la elección de la considerada quinta destreza.

Por último, se debe mencionar también el interés de este trabajo en trabajar las estrategias con un nivel inicial. Se observa, que los manuales y recursos que habitualmente encontramos ponen un mayor énfasis en niveles superiores mientras que los niveles iniciales suelen recibir poca atención en este ámbito. Sin embargo, esta situación debería aplicarse del modo contrario ya que en los niveles iniciales, la interlengua de los estudiantes se encuentra más reducida y es por esta cuestión por la que deberíamos dotarles de recursos que permitan que superen con éxito las distintas situaciones comunicativas que se encuentren permitiendo al mismo tiempo que dichos encuentros supongan oportunidades de aprendizaje.

En cualquier caso, este trabajo pretende ofrecer luz a aquellos docentes que deseen integrar el desarrollo de la competencia estratégica dentro de sus programaciones, mostrando la efectividad y ventajas de la práctica en el ámbito de aprendizaje de segundas lenguas.

## **2. OBJETIVOS**

---

El principal propósito de este trabajo se debe a la necesidad de mejorar la interacción oral en los alumnos de español como lengua extranjera a través del desarrollo de la competencia estratégica. En este sentido, se añaden a continuación los objetivos generales del presente trabajo:

- Estudiar si el entrenamiento estratégico es beneficioso para la mejora de la comunicación oral en los alumnos.
- Conocer e identificar las distintas estrategias de comunicación que utilizan los alumnos en el aula de español cuando se lleva a cabo la interacción oral.
- Desarrollar un entrenamiento estratégico con el objetivo de mejorar la interacción oral en los alumnos.
- Comprobar si el uso de estrategias de comunicación influye en la comprensión oral de los alumnos y, por lo tanto, en el proceso de comunicación.
- Comprobar si la mejora del componente estratégico en la expresión oral de los alumnos influye en su fluidez.

Así pues, para estudiar el entrenamiento estratégico y sus beneficios para la comunicación oral se realiza una revisión bibliográfica expuesta en el apartado teórico del presente trabajo en el que se exponen, entre otros, las diferentes perspectivas de los autores más relevantes. Además, con el objetivo de identificar el uso de estrategias que los alumnos

utilizan durante la investigación, también se incluye una recopilación de la taxonomía de las estrategias propuestas por diversos autores.

En este sentido, para cumplir con el objetivo referente a la identificación de las estrategias que utilizan los alumnos participantes en la investigación, se ha elaborado un cuestionario inicial que recoge algunas de las estrategias propuestas en el marco teórico del trabajo. Identificadas dichas estrategias y con el propósito de confirmar si el entrenamiento estratégico diseñado mejora la interacción oral en los alumnos, se realiza un cuestionario final que pretende cumplir con el objetivo de comprobar si el uso de estrategias mejora tanto la expresión oral como la comprensión oral.

### **3. MARCO TEÓRICO**

---

#### **3.1 Concepto de competencia estratégica**

Para el desarrollo de este apartado, se ha decidido comenzar abordando el concepto de competencia estratégica desde sus inicios, cuando en 1980 Canale y Swain definían la competencia comunicativa como un conjunto de componentes como la competencia gramatical, la sociolingüística y la estratégica. En cuanto a esta última, se definió que el componente estratégico:

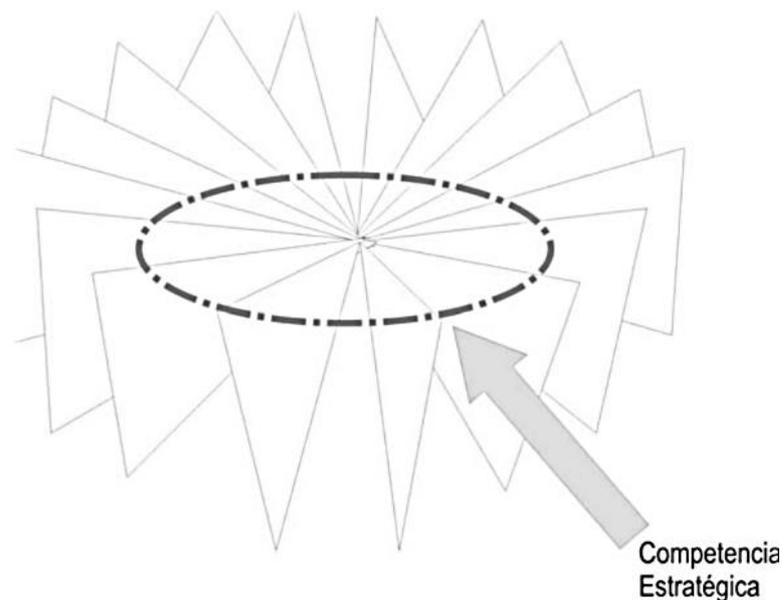
está formado por las estrategias de comunicación verbales y no verbales cuya acción se requiere para compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a compensar las dificultades en la comunicación debidas a variables de actuación o a competencia insuficiente (Canale y Swain, 1980, p.30)

Aunque estos autores son conocidos por sus aportaciones a lo que competencia comunicativa se refiere, es importante mencionar también la importancia que conceden a uno de sus componentes, la competencia estratégica, así como a la conciencia de su uso por parte de los aprendientes. Canale (1983) afirma que esta competencia aporta a los aprendientes un gran abanico de recursos necesarios para hacer frente a la tensión psicológica que supone la comunicación:

Parece razonable pensar que la calidad de la comunicación en etapas iniciales del aprendizaje de la segunda lengua dependerá enormemente de la competencia comunicativa de aprendientes en su lengua, la motivación y actitudes de profesores y alumnos, y el uso efectivo de estrategias de comunicación por parte del aprendiente y del participante (o participantes) en las situaciones de comunicación (p.74)

Siguiendo esta argumentación, también parece interesante incluir lo que Cantero (2008) expone sobre la competencia estratégica. Este autor también pone de relieve la importancia de la que cuenta dicha competencia defendiendo que esta es: “la capacidad

de relacionar todas las demás competencias para gestionar las diversas situaciones comunicativas a que se enfrenta el hablante, mediante los recursos que ha ido generando y elaborando a lo largo de su vida” (p.75). Se trata, por lo tanto, de una competencia que constituye el eje principal de la comunicación ya que es la que relaciona los conocimientos, saberes y habilidades del hablante. Además, este autor también clarifica que el componente estratégico se dota de tanta importancia debido a que se trata de una especie de eje común que mueve todas las competencias que se encuentran dentro de la competencia comunicativa.



*Ilustración 1.- La competencia estratégica como eje de la estrella comunicativa. (Fuente: Cantero, 2008)*

En la ilustración que facilita el autor, se encuentra representada por un lado la competencia estratégica como eje y por otro lado la competencia comunicativa como una estrella de varias puntas. Al mismo tiempo, cada una de las puntas de la estrella representaría las competencias que se enmarcan dentro la competencia comunicativa, simbolizando así un conjunto de competencias unidas por la competencia estratégica. Por lo tanto esta competencia, según el autor, constituye el conjunto de recursos que permite al hablante afrontar situaciones o elaborar nuevos códigos ya que supone el eje de toda la competencia comunicativa de un individuo.

Otro autor que menciona este concepto es Bachman, quien en 1990 defiende el componente estratégico no como una competencia perteneciente al lenguaje sino como una habilidad del propio individuo para desarrollar tanto tareas comunicativas como de cualquier otro tipo definiéndola a su vez como “Strategic competence performs assessment, planning, and execution functions in determining the most effective means of achieving a communicative goal” (Bachman, 1990, p.108)

Ampliando todavía más este concepto, se encuentra a Dörnyei y Thurrell, que con su modelo propuesto en 1995 defienden que la competencia estratégica se refiere a la capacidad de transmitir con éxito el significado al interlocutor, especialmente cuando surgen problemas en el proceso de comunicación. Además, estos autores explican que el desarrollo de la competencia estratégica es totalmente independiente de otros componentes de la competencia comunicativa, siendo incluso transferible de una L1 a una L2.

Por último, se menciona también al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) en cuanto a lo que competencia estratégica se refiere. Lo cierto es que el MCER (2002) no hace referencia explícita a la competencia estratégica sino que formula que, cuando un individuo se encuentra en una situación comunicativa hace uso de dos tipos de competencias: generales y comunicativas. Al igual que sucedía con Bachman (1990) y su concepto de *habilidad lingüística comunicativa*, el MCER (2002) considera que la competencia estratégica se contemplaría dentro de las competencias generales, siendo así una capacidad que el individuo posee para aprender, y en la que influyen factores como el conocimiento del mundo, el conocimiento de la lengua, destrezas, capacidad de aprender, etc.

En definitiva, la revisión sintetizada que realizan diferentes autores sobre el componente estratégico lleva a la conclusión de que este es considerado tanto como un componente de la competencia comunicativa o bien como una habilidad propia del alumno. En cualquier caso, se debe enfatizar también la importancia que se le otorga a dicho componente, enfocado a mejorar la competencia comunicativa de los alumnos de una L2.

## 3.2 La enseñanza de la competencia estratégica

A la hora de aprender una segunda lengua, especialmente en los niveles iniciales, se puede observar las deficiencias comunicativas que realiza el estudiante en los diferentes tipos de interacciones orales, ya sean de tipo gramatical, discursivo o sociolingüístico. Para hacer frente a dichas deficiencias, el estudiante deberá poner en práctica determinadas estrategias lingüísticas o lo que es lo mismo, hacer uso de la competencia estratégica.

Si la enseñanza de esta competencia, por lo tanto, optimiza el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, es más que comprensible que su desarrollo sea llevado al aula. Ahora bien, tal y como se mencionó anteriormente, el MCER no incluye en su programa nada al respecto, otorgando a los docentes y centros educativos esta responsabilidad. Es por ello por lo que varias investigaciones han tratado de dar respuesta a preguntas como: ¿Es realmente necesaria la enseñanza del componente estratégico o es un componente innato en el individuo? ¿Qué tipo de estrategias enseñar? ¿Cómo enseñar las estrategias?

### *3.2.1 La controversia en la enseñanza de la CE*

En cuanto al interrogante planteado sobre si es necesaria la enseñanza del componente estratégico, tal y como nos muestran Russell y Loschky (1998) en su trabajo, existen ciertas investigaciones que han estudiado si la competencia estratégica debe ser enseñada o no. Por una parte, Kellerman (1991) expone en su estudio que los procesos cognitivos generales involucrados tanto en la lengua materna (L1) como en la L2 son idénticos. Por lo tanto, argumenta que, dado que estos procesos son los mismos, el desarrollo de la competencia estratégica es la misma independientemente del idioma que se utilice y es por ello por lo que defiende que la enseñanza de la competencia estratégica en un aula de L2 no es necesaria. Además, este autor también señala que el uso de estrategias interfiere con el aprendizaje de vocabulario. Es así que, Kellerman (1991)

concluye: "teach the learners more language, and let the strategies look after themselves" (p.158).

Por otro lado, nos encontramos con el movimiento contrario, en el que se apoya la enseñanza- aprendizaje de estrategias a los estudiantes de una L2. En este sentido, y siguiendo la tipología de estrategias anteriormente mencionadas, se observa como Oxford, Lavine y Crookall (1989) argumentan que los docentes deben enseñar, de manera explícita, no solamente estrategias de aprendizaje, en las que se incluyen estrategias de compensación, sino que también debe enseñarse la manera de transferir esas estrategias a otras situaciones de aprendizaje. Bien es cierto que existe cierto debate en la cuestión de qué estrategias enseñar o cuáles de ellas son más beneficiosas. Por ejemplo, vemos como estos autores reclaman el valor de aprendizaje para todas las estrategias de compensación mientras que Dörnyei (1995) argumenta que, en cuanto al aprendizaje de idiomas, es preferible la enseñanza de aquellas asociadas con el vocabulario y estructuras gramaticales (p.62).

Otros autores que ponen en manifiesto su argumento en cuanto a la enseñanza de los distintos tipos de estrategias son Faerch y Kasper (1983). Defienden que un estudiante adquiere el dominio de la L2 formando hipótesis sobre la lengua meta y produciendo expresiones para probar dichas hipótesis. Es a través de refuerzos positivos o negativos cuando las hipótesis se fortalecen, debilitan o se revisan y, a medida que el alumno hace uso de esas formas del lenguaje repetidamente, dichas formas se automatizan e interiorizan. No obstante, estos autores argumentan que sólo las estrategias que incluyan estos tres aspectos del aprendizaje de idiomas (formación de hipótesis, comprobación de hipótesis y automatización) son útiles en el aprendizaje.

Desde mi punto de vista, el aprendizaje de una L2 es como un cajón vacío en el que vamos introduciendo datos lingüísticos, y es la utilización de las diferentes estrategias lo que nos permite integrar estos datos en nuestros esquemas cognitivos con rapidez. Bien es cierto que el alumno puede adquirir ciertas estrategias de manera implícita tal y como realizaría en su lengua materna, pero sin la enseñanza explícita de estrategias en el aula provocamos la pérdida de reflexión de ese proceso. Es decir, ante el dilema de la enseñanza implícita o explícita de las estrategias considero primordial no olvidarse del

factor reflexivo y activo que actúa en los estudiantes, capacitándoles de autorregulación en su aprendizaje y dotándoles de mecanismos que les ayuden a aprender. La gran mayoría de autores coinciden con el hecho de que, para conseguir un uso automatizado de las estrategias, es necesario pasar antes por una etapa consciente que ayude a los alumnos a saber adaptar dichas estrategias en función de las diferentes situaciones comunicativas que se encuentren.

### *3.2.2 Taxonomía de las estrategias*

Para responder al segundo interrogante planteado sobre qué tipo de estrategias debemos enseñar, primero se debe exponer su taxonomía. Bien es cierto que con el fin de aportar mayor detalle y facilitar su selección, han sido propuestas una gran variedad de clasificaciones por diversos autores. Así mismo, el hecho de encontrar tanta variedad en su marco teórico conlleva a que su práctica no siempre resulte clara ni útil. No obstante, se tratará de aportar la mayor luz posible a las estrategias que tengan estrecha relación con la interacción oral, ya que es el campo que se pretende estudiar en el presente trabajo.

Las estrategias de aprendizaje, junto con otros factores personales como la motivación, aptitudes o experiencia, conforman un conjunto de recursos que influyen en la situación de aprendizaje del alumno. Este concepto, descrito por primera vez en el marco de los estudios sobre el aprendizaje general, suscitó interés posteriormente en su estudio en el campo de aprendizaje de lenguas. Fue entonces cuando, durante los años 70 y 80, la investigación sobre este componente comenzó a crecer y, por lo tanto, la publicación de numerosos estudios y la extensa taxonomía referida a las estrategias.

Una de las primeras investigadoras que aportó una clasificación fue Bialystok (1990) quien desestimó la distinción entre estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación y las clasificó en estrategias destinadas a la mejora de la fluidez y precisión. La autora argumenta que la distinción entre estrategias no existe considerando que lo relevante es que ambas contribuyen al progreso del estudiante.

En contraste con esta opinión encontramos a Rubin (1981) quien, en este caso, sí que defiende la distinción entre estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje, considerando las primeras menos importantes ya que no están conectadas directamente con el aprendizaje de lenguas. Por otro lado, la autora considera que las estrategias de aprendizaje, a su vez clasificadas en cognitivas y metacognitivas, tienen un perfil más directo ya que tienen que ver con su aplicación cognitiva.

Siguiendo la clasificación de estrategias directas e indirectas, encontramos a Oxford (1990), una de las investigadoras más relevantes en el campo de las estrategias de aprendizaje. Esta autora considera que las estrategias directas son aquellas que requieren de un procesamiento mental del lenguaje, teniendo relación directa con la lengua objeto. Por el contrario, las estrategias indirectas, aunque no involucran directamente la lengua meta, apoyan y controlan el aprendizaje de dicha lengua. No obstante, la subdivisión que hace esta autora de estas estrategias difiere de la de Rubin (1981). Entre las estrategias directas encontramos las estrategias de memoria (aquellas utilizadas para almacenar y recuperar información), cognitivas (estrategias mentales para crear un aprendizaje significativo por medio del análisis o razonamiento) y estrategias de compensación (ayudan a eliminar los vacíos de conocimiento y poder desenvolverse en situaciones comunicativas). Por otro lado, entre las estrategias indirectas encontramos las estrategias metacognitivas (dirigen, planificar y autorregulan el aprendizaje), afectivas (controlan los sentimientos y actitudes relacionadas con la lengua) y sociales (ayudan a interactuar en situaciones comunicativas reales en la lengua extranjera facilitando la interacción).

En pocas palabras, las estrategias sociales y comunicativas, es decir, las estrategias indirectas, son las que adquieren gran relevancia en el aprendizaje de lenguas debido al carácter social y comunicativo del lenguaje. Además, son estas últimas las que nos interesan en mayor medida en nuestro estudio y es por eso por lo que se encuentran analizadas y expuestas en profundidad en el [apartado 3.3.2](#) del presente trabajo.

Partiendo, entonces, de la taxonomía realizada, se puede responder a la cuestión referida sobre qué tipo de estrategias enseñar. Teniendo en cuenta la última clasificación –estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje – hay autores como Brown (1987) que consideran que las estrategias de comunicación tienen un fin comunicativo,

estando relacionadas con el «output» o expresión de significado, mientras que las estrategias de aprendizaje estarían más relacionadas con el «input» o procesamiento de la información. No obstante, se debe mencionar también al análisis realizado por Ellis (1994) en el que alude a la clasificación realizada por Corder y Faerch y Kasper (1983). Este análisis muestra cómo, la mayoría de estrategias de comunicación, involucran al mismo tiempo procesamiento de información mostrándonos, por lo tanto, que los aspectos cognitivos están conectados con los aspectos pragmáticos y discursivos. Sintetizando, tal y como argumenta Ruiz, R. E., y Garrido, M. F. R. (2000): “debemos potenciar en nuestra metodología la utilización y el aprendizaje de las estrategias de logro, ya que suponen per se un reto mayor para el estudiante al tener que asociar los planos comunicativos con los cognitivos.” (p.106)

Hasta este punto, se han podido tratar taxonomías de carácter general, mencionando las referentes a los autores más relevantes. No obstante, más adelante se desarrollarán explicaciones más específicas en cuanto a las estrategias de comunicación, ya que son las que guardan mayor relación con el objetivo del presente trabajo.

### *3.2.3 Entrenamiento estratégico*

En cuanto al último interrogante en el que se planteaba cómo debía ser la enseñanza de las estrategias, Dörnyei (1995) expone una serie de seis pasos para la enseñanza del componente estratégico.

1. **Concienciar a los alumnos sobre la naturaleza y el potencial comunicativo de las estrategias comunicativas.** El autor defiende que el primer paso consistiría en enseñar el repertorio de estrategias de las que disponen los alumnos, mostrándoles las situaciones apropiadas en las que podrían ser utilizadas y concienciándoles de la utilidad de dichas estrategias. Faerch y Kasper (1986) también defienden la importancia de este factor, enfatizando la necesidad de aumentar la “conciencia metacomunicativa” (p.187) de los estudiantes con respecto al uso de estrategias.

- 2. Animar a los estudiantes a correr el riesgo y utilizar estrategias.** Este punto incluye el hecho de usar el lenguaje sin tener miedo a cometer errores. Tal y como afirma Willems (1987) se debe especificar a los alumnos que algunas estrategias se usan de manera innata e impulsiva en algunas actividades orales y que no está para nada desaprobado. Aunque tal y como se mencionó anteriormente, existe cierta controversia en la enseñanza de las estrategias, Kellerman (1987), por ejemplo, no desestima el fomento de su uso argumentando que : “Una cosa es fomentar su uso (y crear las condiciones en las que puedan ser utilizado) y otra muy distinta enseñar activamente estrategias de comunicación en el aula ”(p. 172)
- 3. Proporcionar modelos del uso de estrategias en la L2.** Esto se puede conseguir a través de demostraciones, materiales auditivos, visuales, etc. de manera que los alumnos sean capaces de identificarlas, categorizarlas y evaluar las estrategias que se les han mostrado. Además, Faerch y Kasper (1986) aportan el enfoque inductivo estructurado, consistente en la grabación de conversaciones de los propios estudiantes para su posterior análisis sobre el uso de las estrategias utilizadas.
- 4. Resaltar las diferencias culturales existentes en el uso de las distintas estrategias.** Existen diferencias en la frecuencia así como también en la verbalización de determinadas estrategias en algunos idiomas o culturas, y es por ello por lo que con la enseñanza de dichas diferencias conseguimos la adecuación en la utilización del componente estratégico.
- 5. Enseñar las estrategias de manera explícita y directa,** presentando estructuras lingüísticas para verbalizar dichas estrategias. Es decir, el hecho de utilizar estrategias en nuestra lengua materna, no nos condiciona para el uso eficiente de esas estrategias en la L2, ya que faltarían recursos de una categoría inferior como vocabulario o estructuras simples. Por ejemplo, en el caso de la utilización de la estrategia del circunloquio, el estudiante requeriría de vocabulario básico para describir propiedades (forma, tamaño, color, etc.) o de estructuras básicas (ej.: una especie de cosa que se usa...es algo que haces cuando...), así como también sucedería para el resto de estrategias. Dörnyei (1995) propone una manera para trabajar este punto, sugiriendo la recopilación de estrategias realizadas por los

alumnos en la L1 para posteriormente encontrar equivalencias en cuanto a estructuras y léxico utilizado en la L2.

**6. Proporcionar oportunidades para la práctica del uso de estrategias es necesario.** Dörnyei (1995) argumenta que las estrategias sólo cumplirán su función cuando se hayan automatizado, aunque existen otros autores como Kellerman (1991) que, aunque acepta la práctica de estrategias de manera situacional en el aula para superar ciertas inhibiciones que surgen en la L2, no considera que esto sea parte de la enseñanza. Es decir, este autor considera que la práctica tan solo ayuda a los alumnos a ejecutar la competencia, pero no a desarrollarla y, por ende, a automatizarla.

Resulta interesante también, comparar el programa de entrenamiento de estrategias de Dörnyei (1995) al que proponen otros autores como Ellis, O'Malley y Chamot y Oxford, por ser los más relevantes.

En el caso de Ellis y Sinclair (1989), encontramos un modelo de sucesión gradual de cinco fases:

- 1.) **Preparación o introducción.** En esta fase se determina con qué estrategias cuentan previamente nuestros alumnos.
- 2.) **Concienciación.** Esta fase tiene el objetivo de sensibilizar y concienciar a los alumnos sobre el uso de las estrategias, presentándolas, identificándolas y reflexionando sobre ellas.
- 3.) **Entrenamiento.** Para ello, se les facilitan ejemplos a los alumnos y se les indica de qué manera, cuándo y por qué se utilizan dichas estrategias.
- 4.) **Práctica.** Los alumnos deberán planificar la manera en la que utilizarán las estrategias en determinadas tareas. Posteriormente se ponen en práctica y se hace una reflexión sobre su uso.
- 5.) **Personalización.** Esta fase pretende que los alumnos interioricen y asimilen lo aprendido, analizando la manera en la que podemos transferir ese conocimiento a otras situaciones de aprendizaje.

Por otro lado, Oxford (1990), acorta el modelo sintetizándolo en tres únicas fases:

- 1.) **Preparación.** En esta fase, al igual que en modelo de Ellis y Sinclair (1989), se busca estudiar qué estrategias debemos enseñar. Para ello, el profesor es la pieza clave en este paso ya que es el responsable de determinar necesidades, condiciones particulares e intereses de los estudiantes al mismo tiempo que debe adaptar o preparar materiales y actividades para su integración en el entrenamiento cumpliendo los objetivos del programa y calculando el tiempo del que dispone.
- 2.) **Entrenamiento.** En esta fase de puesta en práctica de las estrategias, se puede optar por varias opciones. Por ejemplo, podemos optar por integrar distintas estrategias en una tarea, centrarnos solo en una o bien combinar ambos métodos. Se pretende que los alumnos se conciencien de la utilidad del uso de las estrategias y se les ayude a reflexionar sobre cómo y cuándo deben ser empleadas. Además, los autores también añaden en esta fase una evaluación por parte de alumnos y profesor, con vista a la mejora de la competencia estratégica y su transferencia a otras tareas.
- 3.) **Revisión del entrenamiento.** Esta fase comprendería la fase final del entrenamiento y por lo tanto consistiría en revisar, volviendo al punto de partida, que se han cubierto todas las necesidades y se han cumplido los objetivos que se plantearon, reajustando si es necesario.

Por último, O'Malley y Chamot (1994) proponen el modelo CALLA (*Cognitive Academic Language Learning Approach*), contando con gran repercusión en el ámbito del entrenamiento de estrategias. Este modelo, consta de cinco fases principales:

1. **Preparación.** Al igual que en los anteriores modelos presentados, esta fase se refiere al estudio de los conocimientos previos de los estudiantes. Para ello, los autores sugieren dos opciones: tras finalizar una tarea, los alumnos pueden discutir en grupo cómo lo han hecho o, por otra parte, también pueden rellenar un

cuestionario, por ejemplo, el SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) de Oxford (1990) adaptado a los alumnos.

2. **Presentación.** Tal y como presentan Ellis y Sinclair (1989), esta fase corresponde a la enseñanza de estrategias de forma inductiva, presentando cada una de las estrategias y su utilidad.
3. **Práctica.** Aquí se pretende que los alumnos realicen actividades comunicativas que vayan siendo paulatinamente más autónomas, de manera que los alumnos interioricen el uso de las estrategias y por lo tanto la enseñanza de estas sea menos explícita.
4. **Autoevaluación.** En esta fase son los alumnos los que evalúan su propio progreso inmediatamente tras la realización de la tarea. Para ello se pueden utilizar diversos tipos de recursos: cuestionarios, entrevistas, diarios del alumno, etc.
5. **Expansión.** Esta quinta fase del entrenamiento consiste en trabajar la transferencia de las estrategias aprendidas a otro tipo de tareas o en su deber, a otro tipo de situaciones comunicativas. Asimismo, también se pretende reflexionar sobre la combinación de varias estrategias creando, por ejemplo, una lista o inventario de las que les resulten más útiles a los alumnos.

Como se puede observar, los modelos presentados comparten ciertas similitudes, así como también ciertas diferencias. Aunque es cierto que todos los autores comparten la opinión de enseñar las estrategias de manera explícita, existen dos componentes del modelo de Dörnyei (1995) que me han resultado interesantes y que no se incluyen en los modelos de Ellis, O'Malley y Chamot o Oxford, y son los correspondientes a la enseñanza de las diferencias interculturales del uso de estrategias y su enseñanza real de estructuras lingüísticas. Para su síntesis, se propone una tabla que relaciona los modelos vistos para observar gráficamente sus similitudes y diferencias:

<b>Dörnyei (1995)</b>	<b>Ellis y Sinclair (1989)</b>	<b>O'Malley y Chamot (1994)</b>	<b>Oxford (1990)</b>
-	-	-	Preparación
Presentación	Preparación	Preparación	-
Concienciación	Concienciación	Presentación	Entrenamiento
Adecuación	Entrenamiento	Práctica	
Entrenamiento	Práctica		
-	-	Autoevaluación	
Práctica	Personalización	Expansión	
-	-	-	Revisión del entrenamiento

*Tabla 1.- Fases del entrenamiento estratégico según Dörnyei (1995), Ellis y Sinclair (1989), O'Malley y Chamot (1994), y Oxford (1990). (Fuente: Creación propia)*

La tabla presentada muestra como todos los modelos pasan por etapas similares, aunque también se encuentran diferencias. La primera de ellas se encuentra en la etapa de presentación en la que se observa como Ellis y Sinclair, y O'Malley y Chamot apuestan por la utilización de recursos para conocer los conocimientos previos de los estudiantes. Mientras tanto, se distingue que Oxford, por ejemplo, no hace uso de este recurso pero sí da gran importancia a la preparación y planificación de la fase de entrenamiento, así como a la adaptación y elaboración de materiales. Dörnyei, por su parte, apuesta por una presentación explícita y concienciación en las dos primeras fases, no haciendo referencia a los conocimientos previos de los alumnos. En definitiva, se observa como todos ellos están de acuerdo en que un entrenamiento eficaz consistiría en una fase de concienciación, práctica, reflexión, autoevaluación e interiorización de las estrategias.

Tras haber expuesto brevemente una síntesis de los modelos de entrenamiento de las estrategias que existen, considero que el modelo que mejor puede adecuarse al desarrollo del presente estudio es el propuesto por Oxford, por la importancia que otorga a la fase de preparación en todo el proceso. Además, también se pueden incluir otros aspectos que otros autores proponen en sus modelos, como el que se propone en CALLA

y la utilización del cuestionario inicial. Considero, por tanto, imprescindible partir de una base en la que el docente conozca los recursos y conocimientos que poseen sus estudiantes ya que, de esa manera, podremos adaptar el entrenamiento a las necesidades e intereses de nuestros alumnos.

Además, se debe destacar la conveniencia de entrenar estratégicamente a alumnos de niveles iniciales ya que nuestra investigación tiene como objetivo el estudio del desarrollo del componente estratégico en un nivel A2. Para ello, nos apoyaremos en autores tales como Chamot (2004) o Seseña Gómez (2004) quienes argumentan que los estudiantes que disponen de menor competencia comunicativa son los que más necesidad tienen de adquirir recursos o estrategias que les permitan suplir la falta de conocimientos. Por ejemplo, Chamot (2004) argumenta que “Learning strategy instruction should not be postponed until intermediate or advanced level courses because beginners also need strategies that can make their language learning more successful and increase their motivation for further study” (p.20). Por otro lado, Seseña Gómez (2004) también comparte esta opinión comentando que: “cuanto menor sea la capacidad lingüística de un aprendiz, más necesarias les resultarán las estrategias (del tipo que sean) para poder llevar a cabo un intercambio comunicativo lo más satisfactorio posible.”. Esto lleva a recapacitar también en la disponibilidad de recursos destinados al desarrollo de la competencia estratégica de los que actualmente disponemos para los niveles iniciales. Se percibe que los manuales de español, por ejemplo, suelen enfocar el desarrollo estratégico en niveles B2, C1 o C2 apreciándose menor interés en los niveles A1, A2 o B1. Es por esta razón por la que el presente trabajo tratará de abordar el estudio del desarrollo del componente estratégico desde un nivel A2 ya que considero que, concretamente, este nivel ya dispone de los conocimientos suficientes para llevar a cabo un entrenamiento y por consiguiente su correspondiente estudio.

### 3.3 Las estrategias comunicativas

Como se ha mencionado anteriormente, la principal diferencia entre las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación es que las primeras están relacionadas con el procesamiento de la información, mientras que las estrategias de comunicación tienen, como su propio nombre indica, un fin comunicativo. Así mismo, Maleki (2010) define las estrategias de comunicación como: “un intento de un individuo de encontrar una manera de llenar el vacío entre sus esfuerzos comunicativos y los recursos lingüísticos de los que dispone” (p.640)

Además, si se toma como referencia el concepto planteado al inicio de este trabajo por Canale y Swain (1980) sobre la competencia estratégica, se observa como las estrategias de comunicación juegan un papel fundamental en el desarrollo de la competencia estratégica y es por ese motivo por el que se han definido las estrategias de comunicación dentro del marco de la competencia estratégica ya que las estrategias, en su conjunto, constituyen las herramientas utilizadas por un individuo para alcanzar una meta comunicativa.

#### *3.3.1 Las estrategias comunicativas y la interacción oral*

Hay que mencionar, también, que cuando se hace referencia a cualquier destreza lingüística, no se debe olvidar su componente comunicativo y, por ende, el enfoque comunicativo. Este enfoque surgido en los setenta pone el énfasis en la comunicación en la lengua meta, principalmente en la interacción oral, además de ser el desarrollo de esta destreza uno de los objetivos principales para mejorar la competencia comunicativa de los aprendientes.

El enfoque comunicativo, por lo tanto, revolucionó el mundo de la enseñanza de idiomas ya que este tiene como eje principal el aprendizaje y el proceso que realiza el

alumno, dejando de lado el resultado final del proceso de enseñanza. Es por esta razón por la que también el enfoque comunicativo guía este trabajo, ya que es con la mejora y desarrollo de la competencia estratégica con la que los aprendientes mejorarán en su interacción oral y, por lo tanto, en su competencia comunicativa. A pesar de que el entrenamiento estratégico se puede centrar en el desarrollo de todas las destrezas u optar por trabajarlas individualmente, compartimos la opinión que Seseña Gómez (2004) nos ofrece:

Creemos que el mejor modo de trabajar con estrategias es aplicándolas directamente a cada una de las cuatro destrezas, ya que, según la tarea que se lleve a cabo en el aula, las estrategias serán de una forma o de otra y participarán de características muy diferentes entre sí. Por todo ello, nos parece necesario diferenciar las que van dirigidas a la comprensión de un discurso (oral o escrito) y las que se centran en la creación del mismo (oral o escrito). (p.42.)

Esta autora argumenta, por lo tanto, que a la hora de poner en práctica las estrategias comunicativas, debemos tener en cuenta que la interacción oral es la combinación de otras dos destrezas: la comprensión y la expresión oral. Este argumento, se puede comprobar que no se aleja mucho de lo que el MCER (2002) expone sobre esta unión de destrezas:

En la interacción, al menos dos individuos participan en un intercambio oral o escrito en el que la expresión y la comprensión se alternan y pueden de hecho solaparse en la comunicación oral. No solo pueden estar hablando y escuchándose entre sí dos interlocutores simultáneamente, incluso cuando se respeta estrictamente el turno de palabra, el oyente por lo general está ya pronosticando el resto del mensaje del hablante y preparando una respuesta. Aprender a interactuar, por lo tanto, supone más que aprender a comprender y a producir expresiones habladas. Generalmente se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación. (p.14)

En otras palabras, la interacción oral consistiría en la alternancia entre el papel de emisor y receptor que realiza el individuo en una comunicación y es la combinación de estas dos destrezas lo que supone la interacción oral una destreza en sí misma. Si a esto se suma la dificultad que esta destreza implica sobre todo en niveles iniciales, consideramos que el trabajar el componente estratégico supone un elemento clave para el desarrollo de la interacción oral y permite a los aprendientes de una segunda lengua hacer frente a las diferentes situaciones comunicativas que experimenten con mayor facilidad.

### *3.3.2 Tipos de estrategias comunicativas*

De lo expuesto anteriormente se deduce que, durante la conversación, el alumno hace uso de estrategias de producción oral y de comprensión oral tales como tomar y ceder turnos de palabra, proponer temas, resumir lo dicho o mediar en un conflicto. Son numerosos autores los que defienden que, para el desarrollo de la interacción oral, es necesario el empleo de estrategias de comunicación. Entre ellos, Barroso García (2000) argumenta que:

“Si trabajar la destreza de interacción oral supone preparar a un estudiante para que sea capaz de interactuar oralmente fuera de la clase, en situaciones en las que es impredecible el contenido exacto del mensaje de cualquier hablante, donde existirá una razón social y personal para hacerlo y dónde, para que se realice la comunicación satisfactoriamente, deberán cumplirse unos fines como llenar vacíos de información, resolver problemas, tomar decisiones o establecer contactos sociales, entonces es imprescindible que este estudiante desarrolle estrategias de comunicación, porque lo importante no es la mayor o menor corrección con la que se dicen las cosas, o recibir una nota, etc., sino conseguir satisfactoriamente esos resultados de los que hablábamos antes.” (p.176)

Si bien existen multitud de clasificaciones de estrategias, tal y como se puede observar en el [apartado 3.2.2](#) , también se encuentran numerosas clasificaciones para las estrategias comunicativas. Estas se agrupan en dos grandes propuestas, siguiendo el enfoque de los distintos autores.

Por un lado, se encuentra una primera propuesta con base lingüística en la que se agrupan autores como Tarone (1977, 1980, 1981), Faerch y Kasper (1980,1983, 1984), Harding (1983) o Paribahkt (1985). Todos estos autores coinciden en clasificar las estrategias basadas en la codificación lingüística que el alumno produce al utilizar la interlengua para expresar un mensaje. Al mismo tiempo, esta clasificación se subdivide en dos enfoques:

- Visión interactiva o sociolingüística. Esta perspectiva argumenta la necesidad de negociación de significado en la interacción de los interlocutores. Entre sus autores, destacamos a Tarone (1977) que, clasifica las estrategias de comunicación en cinco grupos tal y como muestra la tabla a continuación:

<b>Evasión</b>	El estudiante no dispone del vocabulario suficiente y por ende evita hablar del tema, abandonando el mensaje comunicativo.
<b>Parafraseo</b>	El estudiante utiliza una manera alternativa para transmitir un mensaje ya sea a través de la aproximación, acuñación léxica o circunlocución.
<b>Transferencia consciente</b>	Se trata de la traducción literal y por lo tanto el cambio de código.
<b>Petición de ayuda</b>	El estudiante pregunta al interlocutor o busca apoyo en otros recursos como el diccionario.
<b>Mimo</b>	Utilización de mímica para comunicar el mensaje.

*Tabla 2.- Estrategias de comunicación oral según Tarone (1977)*

- Visión psicolingüística. Esta perspectiva está enfocada a tratar los problemas comunicativos que surjan entre los interlocutores durante la interacción. Entre los autores más importantes encontramos a Faerch y Kasper (1983) que se centran en el estudio de las estrategias de comunicación a través de los comportamientos, planes y objetivos que surgen al resolver un problema comunicativo. Entre la

clasificación que hacen estos autores, encontramos las estrategias de reducción y las estrategias de consecución.

<b>Estrategias de reducción</b>	Reducción formal	Fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas.		
	Reducción funcional	Evitación del tema, abandono del mensaje y sustitución del significado.		
<b>Estrategias de consecución</b>	Estrategias compensatorias	Estrategias no cooperativas	Basadas en L1/L3	Cambio de código, extranjerización y traducción literal.
			Basadas en IL	Sustitución o generalización, paráfrasis, acuñación léxica y reestructuración.
			No lingüísticas	Mímica, gestos o imitación de sonidos.
	Estrategias cooperativas	Petición de ayuda directa		
		Petición de ayuda indirecta.		
	Estrategias de recuperación			

*Tabla 3.- Estrategias de comunicación oral según Faerch y Kasper (1983)*

Como se puede comprobar, dentro de las estrategias de reducción, se encuentran las estrategias de tipo formal que constituyen todas aquellas estrategias que impiden el uso de reglas o elementos lingüísticos mientras que las de tipo funcional engloban todas aquellas que afectan directamente a la intención comunicativa. Bien es cierto que las que cobran sentido en cuanto a este estudio se refiere, son las estrategias de consecución o de logro, ya que a través del uso de las mismas, el alumno utiliza sus medios lingüísticos para conseguir una meta comunicativa. Dentro de esta clasificación, además, se encuentran las estrategias compensatorias en las que el plan lingüístico inicial es remplazado por otro plan de carácter estratégico como puede ser la mímica o el parafraseo.

Si bien estos autores constituyen la base de la taxonomía de las estrategias de comunicación, y por lo tanto es necesaria su mención, también se tomarán como referencia el MCER (2002) ya que, además de ser el documento de referencia, organiza las estrategias rigiéndose por principios de planificación, ejecución, control y reparación. Las estrategias de interacción, por lo tanto, en cada una de las fases son las siguientes:

<b>Planificación</b>
Encuadre Identificación del vacío de información y de opinión Valoración de lo que se puede dar por supuesto Planificación de los intercambios
<b>Ejecución</b>
Tomar la palabra Cooperación interpersonal Cooperación de pensamiento Enfrentarse a lo inesperado Petición de ayuda
<b>Evaluación</b>
Control de los esquemas y del <i>praxeograma</i> Control del efecto y del éxito
<b>Corrección</b>
Petición de aclaración Ofrecimiento de aclaración Reparación de la comunicación

*Tabla 4.- Estrategias de interacción según MCER (2002)*

Por último, y siguiendo la línea de clasificación que realiza el MCER, se revisa el *Plan Curricular de Instituto Cervantes (PCIC)*. En este documento, se encuentra un apartado relacionado con el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje en la realización de tareas, muy similar al que realiza el MCER, pero dado que la destreza que se pretende desarrollar es la interacción oral, se destacan a continuación las estrategias de compensación que se centran en dicha destreza:

Compensación	
Adivinación / reconstrucción	Aprovechar las similitudes entre las lenguas conocidas existentes para adivinar el significado de las nociones nuevas.
	Tomar la expresión facial de los interlocutores, tono, etc. como referencia para inferir en las relaciones existentes en los mismos con el objetivo de identificar formas de tratamiento, marcas de registro, etc.
Búsqueda de apoyo	Preguntar por el significado de nociones, funciones o algún fragmento textual.
	Buscar nociones en otro recurso como el diccionario.
	Solicitar o proporcionar una paráfrasis para verificar la comprensión.
Abandono	Evitar tomar el turno de palabra en la conversación en la que no se dispone de recursos o conocimientos sobre el tema que se trate.
	Dejar un enunciado incompleto o suspendido: «Dame el... ».
Selección o desvío del tema	Seleccionar los interlocutores adecuados y realizar los ajustes adecuados para tratar los temas de los que se dispone de más recursos.
Ajuste del mensaje	Omitir detalles de la información que se transmite.
	Utilizar funciones o nociones menos precisos para transmitir una idea.
Sustitución	Utilizar gestos, paráfrasis, etc. para sustituir nociones o funciones desconocidos u olvidados. También se puede inventar una palabra nueva.
	Emplear palabras como «chisme, cosa, etc.» para referirse a nociones que se no se conocen.
	Usar la definición de una noción que se desconoce.

*Tabla 5.- Estrategias de compensación según el PCIC (2006)*

Una vez expuestas y analizadas las clasificaciones más importantes en cuanto a la taxonomía de las estrategias comunicativas y con el fin de facilitar el estudio que compone el presente trabajo, se propone a continuación un listado en el que se han

unificado y simplificado las clasificaciones anteriores para así partir de un inventario más concreto.

Para la elaboración de este listado, se ha querido seguir la estructura propuesta por el MCER y su división por etapas, ya que se considera que es necesario tener en cuenta tanto el proceso que realiza el alumno antes de establecer la comunicación como el proceso posterior. Así mismo, también se contempla tomar como base el MCER ya que su clasificación se centra en las estrategias de interacción, aunque en la siguiente clasificación también se ha querido incluir estrategias correspondientes a las destrezas de comprensión y producción oral al consistir estas en un conjunto necesario para realización de la interacción comunicativa:

<b>Estrategias de comunicación</b>		
Planificación (al inicio de la interacción)	Atender la distancia comunicativa de los interlocutores tomando como referencia la expresión facial, el tono, etc. para reconocer formas de registro, tratamiento, etc.	
	Formar expectativas sobre los posibles intercambios comunicativos, así como de la posible organización durante la comunicación.	
Ejecución (durante la interacción)	Léxico	Utilización de palabras con amplio significado (hiperónimos, polisémicas, etc.)
		Traducción de la palabra desconocida a la L1 del estudiante.
		Adaptar una palabra o expresión a la lengua meta usando reglas de composición o derivación propias de la L2.
		Crear palabras inexistentes en la L2.
		Deducir el significado de la palabra desconocida por contexto.
	Paráfrasis	Uso de términos o expresiones aproximadas.
		Descripción del concepto (características y cualidades) que no se conoce o no se recuerda.

		Descripción del concepto a través de recursos no verbales (gestos, dibujos, etc.)
	Uso directo de otras lenguas	Cambiar el código
		Introducción de un préstamo de la L1 del estudiante u otra lengua.
	Pedir ayuda	Pedir información o confirmación al interlocutor
		Consultar otros recursos como por ejemplo diccionarios.
	Estrategias del discurso	Uso de muletillas
		Recapitular y resumir lo dicho
		Usar conectores que nos den tiempo para hablar como “La verdad es que....”
		Tomar y ceder turnos de palabra
	Solventar malentendidos / ambigüedad	Pedir aclaración al interlocutor
		Ofrecer aclaración o restablecer la comunicación
	Uso de lenguaje no verbal (gestos, expresiones faciales, etc.)	
Evaluación (después de la interacción)	Reflexionar sobre las expectativas creadas en la planificación con el objetivo de identificar posibles desajustes.	

Tabla 6.- Estrategias de comunicación para el desarrollo de la interacción oral. (Fuente: Creación propia.)

## **4. MARCO METODOLÓGICO**

---

La investigación que se ha llevado a cabo, basada en los conceptos teóricos expuestos anteriormente, tiene naturaleza etnográfica, uno de los métodos más relevantes en la investigación cualitativa y que tiene como objetivo la elaboración de descripciones detalladas de situaciones, personas, eventos, interacciones y comportamientos observables. En dicha investigación, por lo tanto, se estudiará el uso de las estrategias de comunicación centradas en la comprensión y expresión oral desde la voz de los participantes, sus actitudes, experiencias y reflexiones que han llevado a cabo durante el entrenamiento estratégico.

Si bien existen diversas metodologías para llevar a cabo una investigación, se ha decidido optar por la investigación etnográfica ya que una de sus principales características es la holística y naturalista. Es decir, el estudio que se realiza recoge una visión global que abarca desde el punto de vista interno de los estudiantes hasta una perspectiva externa, en este caso el investigador. Además, este tipo de investigación también posee un carácter inductivo, en el que a través de la exploración y experiencia sobre un escenario se obtiene información que posteriormente permiten establecer modelos o posibles teorías explicativas del objeto de estudio.

El estudio se ha realizado con alumnos de un centro de educación secundaria situado en Helmond, Netherlands, mientras se realizaban las prácticas correspondientes al Máster de Español: Enseñanza e Investigación de la Universidad de Valladolid. La investigación, que consta de un total de seis semanas de duración, ha tenido como objetivo principal analizar y comprobar si el entrenamiento estratégico influye en el desarrollo correspondiente a las destrezas de comprensión y expresión oral.

Se entiende, por lo tanto, que la presente investigación se divide en tres fases principales. Por un lado, se realiza una fase de exploración en la que se observa cómo se lleva a cabo la interacción en el aula, así como también se identifica el uso de estrategias que se utilizan cuando surge algún problema comunicativo o cuando se realizan actividades interactivas. Esta fase consta de una duración total de dos semanas, el tiempo mínimo establecido del periodo de prácticas. Por otro lado, se lleva a cabo una fase de

intervención en la que se pone en práctica el entrenamiento estratégico con los alumnos a través de sesiones que les permiten conocer las estrategias, así como también el uso de las mismas. Por último, se realiza una evaluación en la que se analiza el comportamiento de los alumnos en sus interacciones orales, así como también se interpretan los resultados obtenidos en la investigación. No obstante, este punto se expone más detalladamente en el [apartado 4.2.4](#) con el objetivo de esclarecer el contenido correspondiente a cada fase.

#### **4.1 Finalidad de la investigación: objetivos**

Antes de abordar este apartado y exponer los objetivos que guían nuestra investigación, se considera relevante establecer una pregunta de investigación que establezca el inicio del presente estudio para, posteriormente, desarrollar tanto los objetivos generales como los específicos. Por lo tanto, la pregunta que conduce esta investigación es ¿ayudará un entrenamiento explícito y constante en la utilización de estrategias de aprendizaje a mejorar el aprendizaje de la lengua meta?

Tal y como se ha mencionado anteriormente, el objetivo principal de la investigación es elaborar un entrenamiento estratégico en un aula de español y comprobar si éste influye en las destrezas orales de los estudiantes. No obstante, se exponen a continuación una serie de objetivos específicos que guían nuestro estudio:

- Estudiar si el desarrollo de la competencia estratégica está vinculado en mayor medida a las destrezas orales (producción e interacción oral).
- Relacionar la influencia de la práctica de estrategias orales con el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de ELE.
- Verificar si el éxito de la formación estratégica está relacionado con el nivel inicial del dominio del idioma de los estudiantes.

- Comprobar cuáles son las actitudes de los estudiantes hacia la formación estratégica y su utilidad.

Además, también se pretende que los alumnos, a través del descubrimiento de herramientas que mejoren su destreza oral, reduzcan su inhibición, así como la ansiedad que supone la expresión oral en los niveles iniciales. Se busca que los alumnos pierdan el miedo a equivocarse y aumente así el interés por la interacción oral, algo fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Bien es cierto que, a pesar de que no se trata de un trabajo con un enfoque didáctico sino más bien de carácter investigador, se pretende también que con el entrenamiento estratégico que se realice, los alumnos desarrollen la conciencia de análisis en el proceso de aprendizaje, así como la autonomía o el auto-análisis llevándolo a otras situaciones de aprendizaje posteriores.

## **4.2 Metodología**

### *4.2.1 Determinación de las técnicas*

Para esta investigación se ha optado por las observaciones directas, las entrevistas y los cuestionarios.

Tal y como menciona Pérez Serrano (2001), se han realizado dos tipos de observaciones. Por una parte, se ha llevado a cabo una observación pasiva en la que se recogen los datos necesarios sin tener relación con el objeto de estudio. Por otra parte, también se realiza una observación participante en la que el investigador colabora de manera activa recogiendo a su vez información necesaria para la investigación.

Además de la observación, también se utilizarán entrevistas con el objetivo de tener una perspectiva interna de los participantes en cuanto a su uso de estrategias en una conversación informal. Además, también pretende crear una relación de comunicación con los miembros del grupo para facilitar los posteriores procesos que se lleven a cabo.

Por último, otra de las técnicas que se utilizarán para la recogida de datos son los cuestionarios. El cuestionario que se utilizará, aunque ha sido reelaborado y modificado, está basado en escalas ya elaboradas por autores como Oxford (1990) y su cuestionario *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) y Nakatani (2006) y su cuestionario *Oral Communication Strategy Inventory* (OCSI). Mientras que el cuestionario propuesto por Oxford (1990) está clasificado en cuanto a la taxonomía realizada por el propio autor – estrategias directas e indirectas –, Nakatani (2006) lo clasifica en estrategias relacionadas con la producción oral y aquellas que se utilizan durante la comprensión oral.

El cuestionario realizado, por lo tanto, comprende una serie de 16 ítems que han sido seleccionados de los dos cuestionarios anteriormente mencionados. Dicha selección se ha realizado en función de las necesidades de la presente investigación, eliminando los que se han considerado como menos relevantes, como por ejemplo, los que no están referidos a las estrategias de compensación ya que son estas en las que se centrará el estudio. Además, cabe mencionar que dicha selección también ha estado influida por las observaciones que se han realizado en la fase preliminar del estudio.

#### *4.2.2. El escenario de la investigación*

El escenario constituye la situación social que integra personas, sus interacciones y los objetos que allí se encuentran. La selección de dicho escenario, por lo tanto, se ha realizado de manera intencionada y siempre teniendo en cuenta que esté de acuerdo con el objetivo de la investigación.

Se ha pretendido que el escenario sea lo más real y familiar posible para los alumnos, con el objetivo de que se desenvuelvan de manera cómoda y natural. En el caso de esta investigación, se ha determinado que el escenario sea el propio aula que utilizan los alumnos de manera habitual, siendo este el aula de español del instituto.

### 4.2.3 Selección de los informantes

Antes de abordar la cuestión referida a la selección de los participantes con los que se ha contado para esta investigación, es necesario desarrollar de antemano una síntesis del sistema educativo Holandés.

La educación en los Países Bajos está segmentada en grupos de edades y niveles diferentes. Los alumnos, una vez finalizan sus estudios en la escuela primaria realizan un examen denominado CITO que determina, según sus resultados, los estudios que realizarán en la escuela secundaria: VMBO, HAVO o VWO. En estos dos últimos niveles, ambos de mayor exigencia y calidad educativa, los alumnos son matriculados en función de su capacidad y se diferencian entre sí en función de los estudios posteriores. El diploma HAVO, por su parte, constituye el requisito mínimo para la admisión a los estudios profesionales mientras que el diploma VWO prepara a los alumnos para la entrada a la universidad.

En ambos casos, los tres primeros años de ambos diplomas, todos los alumnos cursan lo que se denomina “formación básica” y que incluye asignaturas como lenguas, matemáticas, historia, artes y ciencias. Son en los dos últimos años de HAVO y los tres últimos años de VWO cuando los alumnos cursan áreas específicas de estudio dependiendo de sus estudios posteriores.

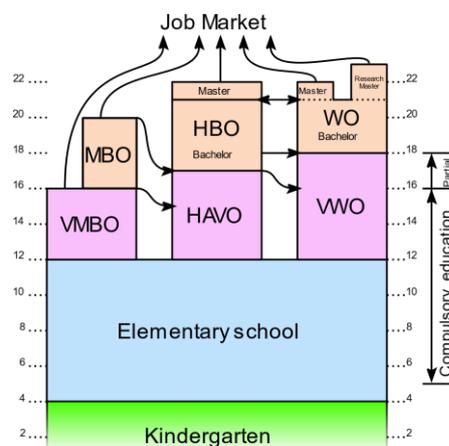


Ilustración 2.- Niveles de educación en los Países Bajos. (Fuente: es.wikipedia.org)

En este caso, se ha querido contar con alumnos correspondientes al tercer año de educación secundaria. Esta selección se ha realizado teniendo en cuenta que en este nivel, siendo el anterior a la selección de estudios específicos, los alumnos ya cuentan con unas nociones básicas de español necesarias para la realización del entrenamiento estratégico que se lleva a cabo durante el estudio.

Así mismo, el grupo total de alumnos que participan en el entrenamiento comprende un total de 30 alumnos de tres aulas diferentes. No obstante, al tratarse de un grupo tan numeroso de alumnos, se ha seleccionado a 15 alumnos que tendrán el papel de informantes según el principio de pertinencia, es decir, se han identificado a los informantes que pueden dar una mayor cantidad y calidad de información. Esto posibilita que a lo largo del desarrollo de la investigación, se pueda interrogar o examinar situaciones con más detalle.

Por lo tanto, los informantes comprenderían un grupo de alumnos de quince años de edad, que cursan los estudios de tercer año de la educación secundaria y con un nivel A2 de español.

#### *4.2.4 Fases*

Las fases del proceso de aplicación de la presente investigación se han estructurado de la siguiente manera:

- **Primera fase o fase de Exploración.** En esta etapa se ha realizado tanto la aproximación y preparación del estudio como la observación directa de los participantes y el profesorado. Por una parte, inicialmente se ha realizado el planteamiento de la investigación, recogiendo información sobre el tema así como estudios realizados o documentación necesaria. Posteriormente, se ha realizado una observación directa del grupo de participantes así como también un cuestionario inicial y entrevistas con el objetivo de recoger datos relevantes en cuanto al uso de estrategias o la interacción oral de los alumnos en un entorno real.

- **Segunda fase o fase de Intervención.** Esta fase constituye el eje central del trabajo, ya que es en esta fase donde se realiza la intervención didáctica en forma de entrenamiento estratégico. Tras el análisis de la entrevista y el cuestionario inicial realizado en la fase anterior, se ha llevado a cabo una preparación en la que se han determinado las actividades o tareas que se incluirán en el entrenamiento estratégico que se aplicará en los alumnos. Por último, se lleva a cabo el entrenamiento estratégico diseñado en los alumnos.
  
- **Tercera fase o fase de Interpretación.** Esta fase corresponde al análisis de resultados obtenidos en las técnicas de recogida de datos durante todo el estudio. No obstante, cabe mencionar que también se ha incluido en esta fase la realización de un cuestionario final que permite, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, analizar y responder a la pregunta inicial que se cuestionó al inicio del estudio al mismo tiempo que permite comparar los resultados con los obtenidos en el cuestionario inicial.

### **4.3 Desarrollo de la investigación**

#### *4.3.1 Primera fase: Exploración*

##### Recogida de datos

Tal y como se ha mencionado anteriormente, en esta fase de exploración se ha llevado a cabo una observación directa tanto de los alumnos como del profesorado que además, constituye una de las fases propias del programa de prácticas. En dichas observaciones, se pudo contemplar la dinámica habitual de las sesiones de español que se llevaban a cabo con los alumnos, percibiendo en ellas falta de actividades que suponen interacción oral y que, a su vez, consistían básicamente en el seguimiento de contenidos de carácter gramatical.

Además, se observó que la lengua vehicular que se usaba en dichas sesiones era primordialmente el holandés, transfiriéndolo también a los problemas que surgían en los alumnos cuando desconocían alguna noción en español. Se observó, por lo tanto, que tanto el profesorado a la hora de la docencia como los alumnos cuando se enfrentaban a cualquier producción oral, hacían uso de traductores.

Cabe también mencionar que se pudo observar en varias sesiones que el tipo de comunicación que predominaba en el aula era unidireccional. Es decir, se percibía que el profesor era el emisor de conocimientos y los alumnos actuaban como meros receptores de información.

Una vez recogidas algunos datos a través de la observación directa, se procedió a la elaboración tanto del cuestionario inicial<sup>1</sup> como de la entrevista<sup>2</sup> que se realizaría posteriormente. Las entrevistas, de carácter informal, se llevaron a cabo en español con la intención de recoger muestras lingüísticas<sup>3</sup> de los alumnos y su uso de estrategias en el discurso para que, de esta manera, se complemente con los datos recogidos en el cuestionario y se obtengan datos más precisos.

Cabe mencionar que, aunque en dichas entrevistas se trataron gran variedad de temas, se pudieron recoger también algunas experiencias lingüísticas u otras observaciones en cuanto a la expresión oral se refiere. Se observó que, los alumnos que habían interactuado alguna vez con hablantes nativos de español lo habían experimentado con cierta dificultad y, por lo tanto, habían recurrido a una lengua común como es el inglés.

Una vez recogidos los datos necesarios en la entrevista, se procedió a elaborar el cuestionario inicial que se entregó a los alumnos para que se realizara de manera anónima. Dicho cuestionario se elaboró en función de tres apartados diferentes: el uso de estrategias que se llevan a cabo antes, durante y después de la interacción oral. Además, se observa que el apartado “durante la interacción” se ha dividido a su vez en dos grupos atendiendo a la

---

<sup>1</sup> El cuestionario inicial se encuentra adjunto en el [Anexo 2](#).

<sup>2</sup> Las transcripciones de las entrevistas realizadas se encuentran adjuntas en el [Anexo 1](#).

<sup>3</sup> Las transcripciones de las entrevistas se han realizado con el objetivo de analizar y extraer resultados de forma más objetiva. Dichas transcripciones se han elaborado a partir del corpus Val.Es.Co (Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002), siendo estas una modificación de las normas del corpus.

expresión y comprensión oral. Se observa también, que el cuestionario tiene carácter cuantitativo, ya que las respuestas son cerradas, con opciones de respuesta “sí” y “no” para evitar ambigüedades, ya que si se incluyera la opción “a veces” sería necesario determinar en qué momento y circunstancia se utiliza dicha estrategia. Esta decisión se determinó debido a que la finalidad del cuestionario consiste en el análisis de la aparición de estrategias durante la interacción oral para que, de esta manera se puedan incluir en el entrenamiento estratégico las estrategias en las que los alumnos encuentran mayor dificultad.

### Análisis e interpretación de resultados

Los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios permiten determinar qué tipo de estrategias utilizan los alumnos en las destrezas de comprensión y expresión oral, así como también permite relacionar dichos resultados con las observaciones recogidas en las entrevistas y las observaciones directas realizadas.

Por una parte, se han querido extraer los resultados obtenidos del cuestionario en relación al segundo bloque de preguntas denominado “Durante la interacción” que, al mismo tiempo se subdivide en las destrezas de comprensión y expresión oral. Con el objetivo de realizar un análisis más profundo, se han analizado los resultados obtenidos de dichas destrezas por separado, seleccionándose así las respuestas positivas de los alumnos a cada pregunta y haciendo un recuento porcentual de las respuestas afirmativas por cada estrategia utilizada. Por ejemplo, si a la cuestión ‘¿Intentas adivinar el significado de las palabras que no conoces por contexto’ se recoge un total de 7 preguntas afirmativas, se obtendría un porcentaje del 46,6 % ya que el total de respuestas corresponde al total de 15 participantes en la encuesta.

En cuanto a los resultados obtenidos en relación a la comprensión oral, se presenta el siguiente gráfico:

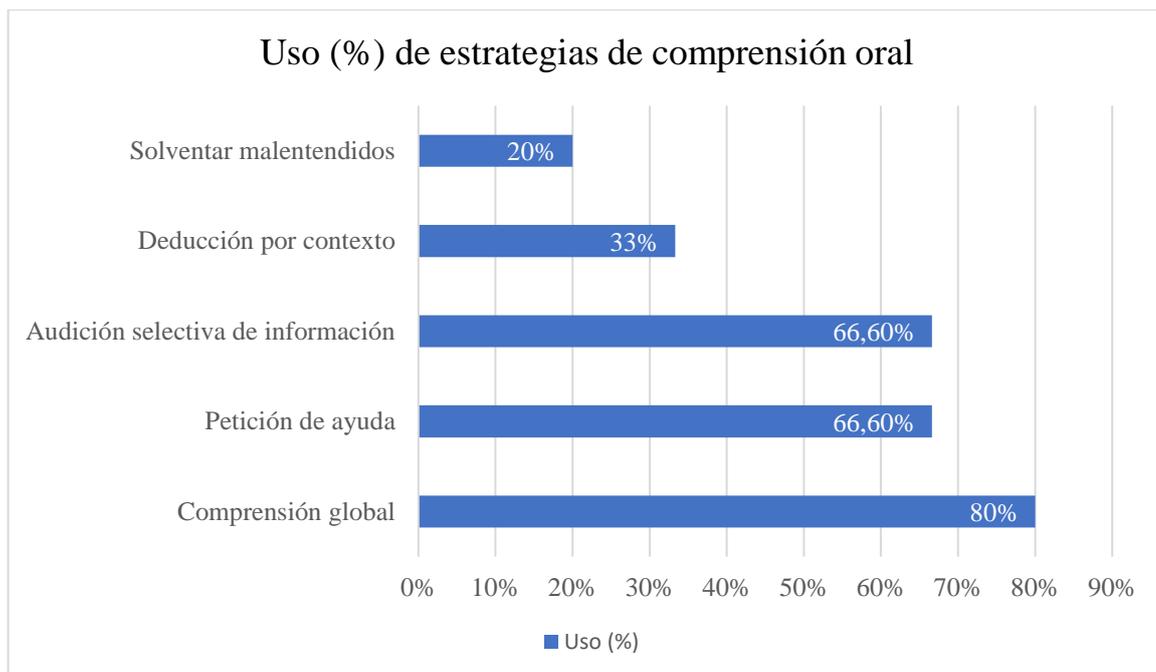


Gráfico 1.- Porcentaje de uso de estrategias de comprensión oral obtenido del cuestionario inicial.

En dicho gráfico se observan los siguientes resultados:

Con mayor porcentaje del 80%, se encuentra una comprensión global del contenido de la interacción, es decir, la mayoría de los alumnos considera que responde al hablante aun cuando no comprende el mensaje en su totalidad. Este resultado nos puede indicar, por un lado, que los alumnos responden al interlocutor habiendo entendido una parte del mensaje, estando esta hipótesis relacionada con el resultado del 66,6% de alumnos que seleccionan la información principal del mensaje. Por otro lado, también se puede establecer la hipótesis de que los alumnos responden al hablante incluso no comprendiendo el mensaje, lo que guardaría estrecha relación con los porcentajes más bajos del cuestionario : la deducción por contexto (33%) y solventar malentendidos (20%).

En cuanto a la destreza de expresión oral, el análisis que se realiza se obtiene de los datos obtenidos tanto del cuestionario inicial como de la entrevista informal que se realizó a los alumnos ya que en esta se pueden observar algunas manifestaciones de estrategias utilizadas y permiten, por lo tanto, realizar un contraste de resultados.

Así pues, se presenta a continuación los gráficos correspondientes a los resultados obtenidos del cuestionario (Gráfico 2 ) y de la entrevista (Gráfico 3) :

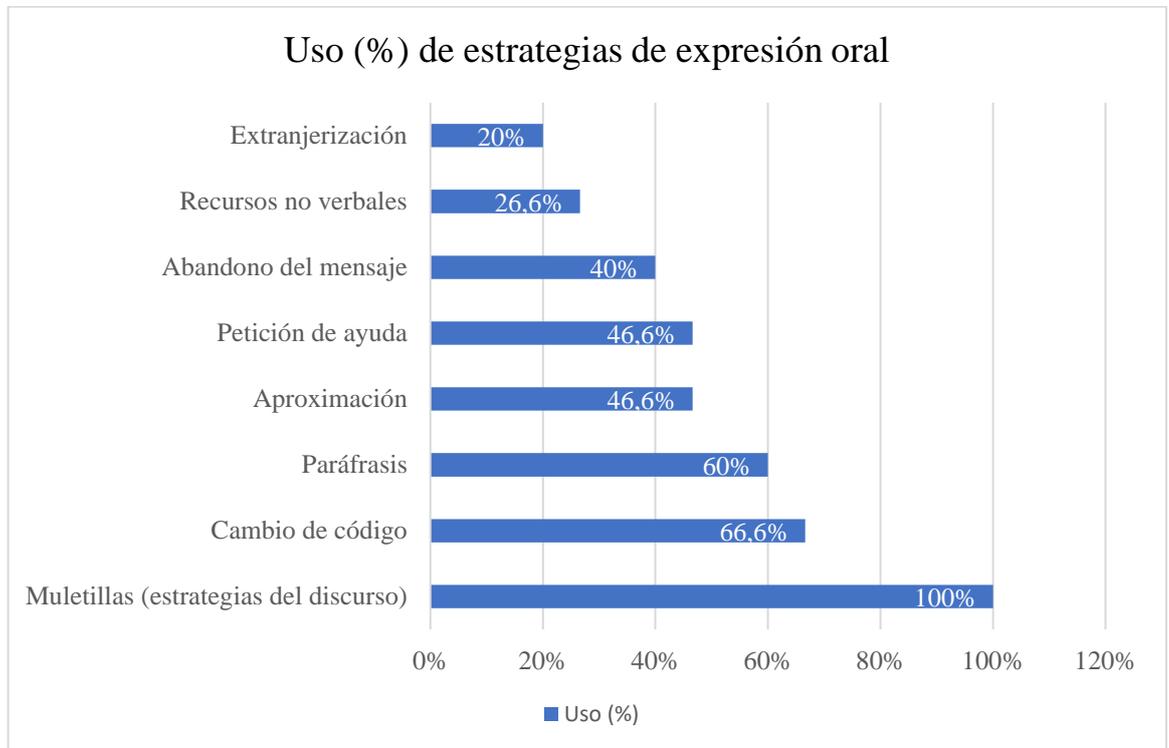


Gráfico 2.- Porcentaje de uso de estrategias de expresión oral obtenido del cuestionario inicial.

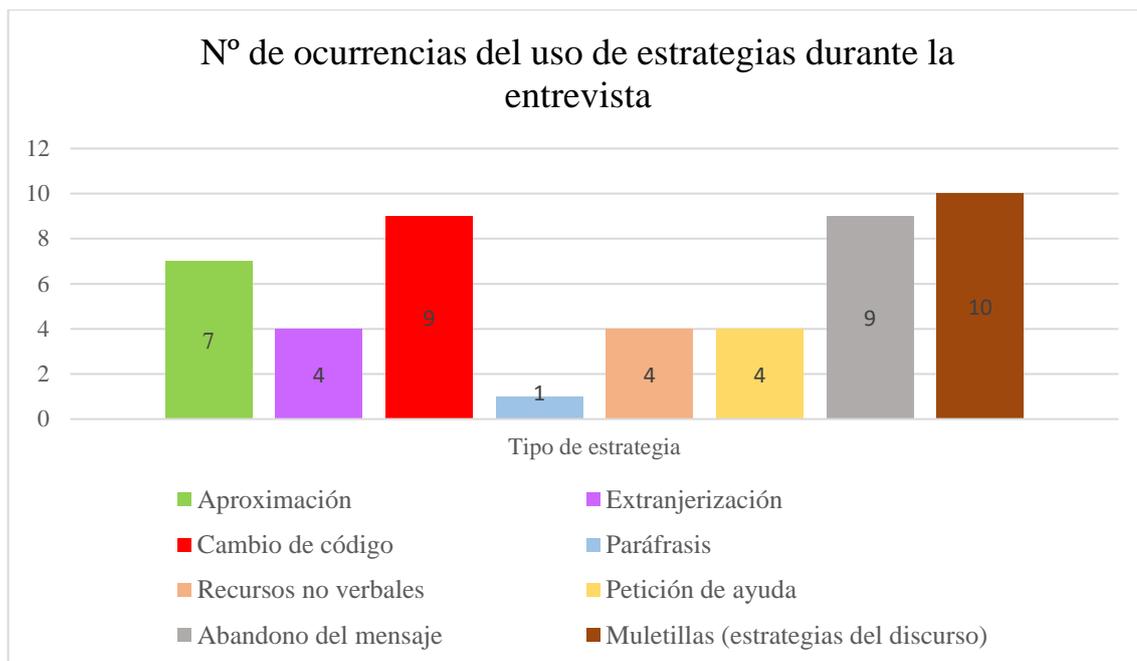


Gráfico 3.- N.º de ocurrencias de estrategias de expresión oral obtenido de la entrevista.

Como se puede observar, ambos gráficos coinciden en que el uso de estrategias del discurso, especialmente el uso de muletillas, constituye el porcentaje más alto de uso durante la interacción oral. No obstante, a pesar de que la totalidad del alumnado (100%) responde de manera afirmativa a la cuestión ‘¿Usas conectores que te den tiempo para pensar como “emmm” “la verdad es que...” o “pues...”?’ , se registra en la entrevista las siguientes ocurrencias:

- (1) A1: pues:: es que:: me gusta el espacio aquí || los muebles son muy confortables y | emmm:: la habitación es muy grande
- (2) A1: Me gusta estudiar aquí || emmmm:: es queeee:: pero:: I think it's hard | /como se dice? | Es muy difícil de aprender español porque:: la gramática es mucho y | emmmm:: es diferente de holandés || si me gustan las clases porque me gusta el lenguaje
- (3) A4: No| no hablo español en este país porque:: emmmm:: el país la gente habla muy rápido y muchas palabras | y no entiendo

- (4) A5: Si | he visitado Valencia por una vez | pero no he hablado español porque:: es una amiga allí de Holanda | y hablamos holandés | y cuando **emmmm::**
- (5) A1: **emmmm::** si y no ((risas)) **emmm::** por ejemplo | son palabras en español que yo no se | yo pienso en holandés | y cuando yo hablo | **emmmm::** tengo que /**translate?** En mi:: ((gestos)) | **brain**
- (6) A2: si | es que:: | es el:: | **emm::** no se cómo se llama | es que se llama Russel ((gestos))

Se registra, por lo tanto, que la mayoría de ocurrencias que utilizan los alumnos en cuanto a esta estrategia se corresponde con la expresión<sup>4</sup> ‘emmmm’ excepto en una ocasión en la que el hablante A1 (2) utiliza la expresión ‘es que’. En este sentido, se puede determinar la hipótesis de que los alumnos no utilizan otra variedad de expresiones debido al desconocimiento de las mismas.

Por otro lado, el segundo dato porcentual más alto que observamos en el cuestionario corresponde al cambio de código con un 67%, en el que los alumnos reconocen que utilizan su lengua materna u otra lengua cuando desconocen un término o expresión en español. En las entrevistas se observa que este cambio de código se emplea de diferentes formas. Por ejemplo, algunos hablantes acompañan el cambio de código con la estrategia de petición de ayuda, siendo conscientes de que están empleando una tercera lengua común y expresando así el deseo de transmitir el mensaje.

- (7) A1: Me gusta estudiar aquí || **emmmm::** es queeee:: pero:: **I think it's hard** | /**como se dice?** | Es muy difícil de aprender español porque:: la gramática es mucho y | **emmmm::** es diferente de holandés || si me gustan las clases porque me gusta el lenguaje
- (8) A5: Si | he visitado Valencia por una vez | pero no he hablado español porque:: es una amiga allí de Holanda | y hablamos holandés | y cuando **emmmm::** /**como**

<sup>4</sup> Este tipo de expresiones se refieren a pausas oralizadas, siendo esta especialmente vocalizada y nasalizada. Dichas expresiones son comunes tanto en la L1 como en la L2.

**se dice?** | **To order algo?** | Siempre es un nombre | por ejemplo cocacola || quiero una cocacola || y también el nombre de comida es en el menú | entonces no hablo mucho en español

También se destaca el uso que hacen algunos hablantes del cambio de código de manera interrogativa, acompañándolo de gestos (9), (10), (11) o de extranjerismos (13). Esto nos lleva a determinar que los hablantes, aparte de desconocer el término que desean usar, expresan intención de explicar dicho término con el uso de otras estrategias.

- (9) A1: **emmmm::** si y no ((risas)) **emmm:** por ejemplo | son palabras en español que yo no sé | yo pienso en holandés | y cuando yo hablo | **emmmm:** tengo que **/translate? En mi:: ((gestos)) | brain**
- (10) A5: Si | el camarero entiende | pero cuando no | yo hablo en inglés | pero en el menú es nombres de:: comidas | entonces yo dice:: quiero | y tengo que:: / **to point ((gestos))** en el menú
- (11) A3: el tiempo | por ejemplo:: pero no me gusta cuando el:: **lucht ((gestos))** es tan caliente siempre y en Holanda es caliente y hay lluvia | pero me gusta
- (12) A2: si | ella es:: **shop assistant?**
- (13) A3: Si | yo también quiero:: son los **/subjects? /subyectos?** | de los libros || no son interesantes

Por último, se registra también que algunos hablantes hacen uso del cambio de código bien para referirse a un término referente a un elemento gastronómico nacional (14), o bien haciendo uso de un anglicismo como es en el caso del hablante A4 (15) que utiliza el término 'hacer camping' refiriéndose a ir de acampada.

- (14) A3: si | pero vamos a comer algo por ejemplo un **'naanbrood'** | no se | algo

- (15) A4: normalmente viajo con mi familia | o con mis amigos | con mi familia hago:: **camping** | cerca del mar en Francia | y con mis amigos viajo en Holanda || pero los preferidos es hotel porque es muy **confortable**

Respecto al análisis de los resultados referentes al tercer dato porcentual más alto, resulta interesante mencionar que existe cierta discordancia entre los datos recogidos en el cuestionario y las ocurrencias que aparecen en la entrevista. Según se recoge en el cuestionario, un 60% de los alumnos afirma realizar descripciones del concepto que desconoce en la interacción mientras que, en la entrevista realizada a los alumnos tan sólo se percibe una ocurrencia, siendo esta la estrategia menos utilizada. Además, como se observa a continuación, el hablante A5 (16) realiza la descripción referente a un término de una comida española para que, teniendo en cuenta que el hablante sabe que la entrevistadora es de nacionalidad española, el interlocutor interprete el término al que se refiere. No obstante, se debe mencionar que el hablante finalmente decide abandonar el mensaje interpretando, tal vez, que el interlocutor conoce el término que quiere expresar.

- (16) E: muy bien | y para terminar:: | A5 | /cuál es tu comida española favorita?  
A5: mi comida favorita es:: no lo se:: ((suspiros)) | **la verdura de:: violeta || es una verdura muy grande | y con una salsa es amarillo | y:: es un poco::**

El porcentaje de uso de la estrategia de aproximación (46,6%), sin embargo, parece establecer una relación con el número de veces que se ha registrado su uso en la entrevista ya que aparece registrado con un número total de siete ocurrencias. Se observa, por ejemplo, la sustitución de un término por el campo léxico al que pertenece (17) o un conjunto de palabras como se aprecia en el hablante A4 (18) en el que sustituye el término ‘nadar’ por ‘ir en el agua’

- (17) A1: pues:: es que:: me gusta el espacio aquí || **los muebles** son muy **confortables** y | **emmm::** la habitación es muy grande

- (18) A4: cuando voy de vacaciones | vamos a la playa o a la montaña || pero la playa me gusta más porque **puedes ir en el agua**

Aunque algunas de las ocurrencias se pueden confundir con la paráfrasis, también se registró, por ejemplo, el caso del hablante A4 (19) cuando para referirse al acento del habla de las personas utiliza la expresión ‘hablan muy rápido y con muchas palabras’. Siguiendo esta línea también se encuentra que el hablante A1 (20) utiliza la misma técnica utilizando la expresión ‘mirar animales’ para referirse a ‘hacer/ir de safari’.

(19) A4: No| no hablo español en este país porque:: **emmmm::** el país la gente **habla muy rápido y muchas palabras** | y no entiendo

(20) A1: exótico ((risas)) | si | yo fue en Namibia **para:: mirar los animales** || fue muy interesante | **pero:: eso**

E: /vivirías allí?

A1: no| no | porque:: no soy tan interesante | interesado | de animales || me **gusta mira animales** por uno o dos semanas pero **después::**

El quinto lugar porcentual que ocupa el cuestionario se refiere a la estrategia de petición de ayuda con un 46,6%. Esta estrategia, aunque no resulta una de las más utilizadas durante el desarrollo de la entrevista, también resulta interesante analizar. Comprobamos que, los hablantes A1 (21) y A5 (22) utilizan esta estrategia acompañándola de un cambio de código, pretendiendo así que a través de la petición de ayuda al interlocutor, este realice la traducción correspondiente.

(21) A1: Me gusta estudiar aquí || **emmmm:: es queeeee::** pero:: **I think it's hard** | **/como se dice?** | Es muy difícil de aprender español porque:: la gramática es mucho y | **emmmm::** es diferente de holandés || si me gustan las clases porque me gusta el lenguaje

(22) A5: Si | he visitado Valencia por una vez | pero no he hablado español porque:: es una amiga allí de Holanda | y hablamos holandés | y cuando **emmmm:: /como se dice?** | **/To order** algo? | Siempre es un nombre | por ejemplo CocaCola || quiero una CocaCola || y también el nombre de comida es en el menú | entonces no hablo mucho en español

Sin embargo, también se observa que el hablante A2 (23) no utiliza cambio de código pero realiza la petición de ayuda de manera interrogativa introduciendo dos términos, expresando el desconocimiento del término correcto en cuestión y pidiendo, por lo tanto, la corrección del mismo al interlocutor.

(23) A2: Para mí es difícil de hablar porque:: estoy un poco /insecure? de hablar español | porque:: no hablo /palabra? /Muchas palabras? | Y quiero hablar más español en clase

Aunque el porcentaje de uso de la estrategia de extranjerización se refleje bastante bajo en relación con el resto de estrategias, también se considera necesario su análisis ya que como vemos en el Gráfico 3 , aparecen cuatro ocurrencias de dicha estrategia. Los alumnos, en el desarrollo de la entrevista, realizaron las siguientes ocurrencias :

(24) A1: pues::: es que::: me gusta el espacio aquí || los muebles son muy confortables y | emmm::: la habitación es muy grande

(25) A2: Berlín es más grande y:: me gusta la atmosfera en Holanda y en Berlín es más gente | es muy diferente y pienso que:: en Holanda es:: en general lo mismo | y en Berlín son muchas personas con muchas culturas

(26) A3: Si | yo también quiero:: son los /subjects? /subyectos? | de los libros || no son interesantes

Se observa que los alumnos, adaptan términos de una tercera lengua (inglés) a la lengua meta. Observamos por ejemplo, que tanto el hablante A1 (24) como el hablante A2 (25) adaptan el significado de términos ingleses transformándolos conscientemente para que tengan apariencia española. El hablante A1 (24), adapta el significado del término inglés ‘*comfortable*’ para referirse al término ‘cómodo’ mientras que el hablante A2 (25) adapta el término inglés ‘*atmosphere*’ para referirse a ‘ambiente’. Es interesante también, analizar lo que realiza el hablante A3 (26) ya que, en este caso, la adaptación la realiza usando reglas de composición o derivación propias de la lengua meta. Esto supone que el hablante dispone del suficiente conocimiento de la lengua para realizar este tipo de técnicas.

El análisis planteado sobre los datos que se han recogido permite situarnos y establecer una hipótesis general de los datos registrados. En cuanto a la comprensión oral de los alumnos podemos determinar que el hecho de obtener un 80% de alumnos que afirman responder al hablante aun no comprendiendo el mensaje en totalidad ofrece cierto positivismo en cuanto a la interacción oral ya que esto permite que los alumnos no se bloqueen y haya intercambio comunicativo entre los hablantes. No obstante, a pesar de que el presente estudio se centra en la fluidez y no en el conocimiento de la lengua, cabe mencionar que el hecho de que los alumnos respondan no implica que los mismos ofrezcan una respuesta relacionada con el mensaje previo del hablante.

En cambio, el menor dato porcentual que se recoge corresponde a la estrategia de solventar malentendidos. Además, tal y como se recogió en la observación directa, los alumnos no están expuestos a una gran cantidad de experiencias interactivas y el tipo de comunicación en el aula es principalmente unidireccional, siendo el profesor el principal transmisor de información. Esto conduce a que los alumnos, al no estar acostumbrados a ello, no presentan necesidad de pedir un ejemplo o explicación a un término o expresión ya que además, en el desarrollo habitual de la clase se emplea bastante la traducción literal. Esto último, también se puede relacionar con el segundo dato porcentual más bajo: deducción por contexto. Se observa que los alumnos, entendiéndolo que el recurso más sencillo es la traducción, no emplean otras técnicas como puede ser la deducción.

En cuanto a la expresión oral, se recoge que las estrategias más usadas por los estudiantes son las muletillas. Aunque el uso de muletillas no se considera un aspecto negativo, en las entrevistas se observó que los alumnos no usan otra expresión diferente a ‘emmmm’, siendo esta la más sencilla de utilizar. Además, aparte de ser la estrategia que más ocurrencias presenta durante la entrevista, también se observa que los alumnos realizan abundantes alargamientos en las palabras, lo que interfiere considerablemente en la fluidez. Esto se produce debido a que los alumnos no han alcanzado el dominio suficiente para expresarse en español, y por lo consecuente, les resulta difícil hablar. Cabe mencionar que, aunque en el cuestionario no se incluya una pregunta referente a si los alumnos consideran que piensan en holandés y posteriormente traducen al español, en la entrevista los alumnos relatan experiencias lingüísticas que afirman dicho hecho. Ello evidencia la inconveniencia que esto tiene para la fluidez de la lengua ya que a los alumnos les lleva más tiempo procesar la información y, como

consecuencia, dejan vacíos de información usando para ello las muletillas o el alargamiento de las palabras.

El cambio de código registra también uno de los usos más altos entre los estudiantes. Esta estrategia, ligada con lo mencionado anteriormente, también resulta un aspecto negativo en el desarrollo de la expresión oral ya que los alumnos, transmitiendo una información en su lengua nativa o en una tercera lengua común, no realizan un esfuerzo por utilizar otro tipo de estrategias y por lo tanto, interfiere en la mejora de su competencia comunicativa.

Otro de los factores que llaman la atención es el resultado del 40% de alumnos que afirman dejar el mensaje sin terminar a causa de no saber cómo continuar, siendo este otro aspecto negativo a considerar. En mi opinión, y según se deja ver en la observación directa, la falta de actividades comunicativas en el aula crea en los alumnos miedo a equivocarse y , consecuentemente a abandonar la transmisión de información. Además, también se observó que, cuando los alumnos han tenido que enfrentarse a alguna actividad comunicativa y no saben cómo se dice una palabra o cuál es la adecuada en ese contexto, recurren a la ayuda del profesor expresándose en holandés o es el mismo profesor el que completa el mensaje. Este hecho imposibilita a los alumnos a realizar un esfuerzo y establecer relaciones cognitivas, que es lo que llegan a representar en la entrevista.

Si bien hay un dato que arroja cierto asombro, es el uso de la estrategia de aproximación que realizan los alumnos. Tanto en el cuestionario, ocupando el cuarto lugar porcentual más alto, como en la entrevista, se recoge que los alumnos hacen un correcto uso de esta estrategia. En la entrevista, por ejemplo , se observa que, aunque la estrategia esté acompañada de muletillas o alargamientos, el alumno consigue expresar la información que quiere transmitir. Esto nos indica que, a pesar de que los alumnos cuentan con un nivel de español básico, son capaces de establecer relaciones entre los conocimientos que poseen. Se pretenderá, por lo tanto, atender este aspecto positivo de los estudiantes en el entrenamiento estratégico para así poder desarrollarlo al mismo tiempo en el resto de estrategias.

#### 4.3.2 Segunda fase : intervención

Como se puede observar en el marco teórico expuesto al comienzo del presente trabajo, no existe unanimidad en cuanto a la aplicación didáctica de la competencia estratégica. Se encuentran así a autores como Ellis (1985), Oxford (1990) , O'Malley y Chamot (1990) o Dörnyei (1995) que apuestan por la enseñanza explícita de estrategias mientras que, por el contrario, autores como Bialystok (1990) o Kellerman (1991) defienden la idea de que no resulta necesario su aplicación ya que las mismas se adquieren de manera implícita al igual que sucede cuando aprendemos la lengua materna.

Tras el análisis y estudio teórico que se ha realizado sobre el componente estratégico, se ha decidido partir de la opinión de los primeros autores ya que, tal y como afirma Rodríguez Rodríguez (2004) : “la gran mayoría de estudios en este campo prueban que hay una relación directa entre el uso de estrategias y el éxito en el aprendizaje de una lengua” (p.147) . Es por ello por lo que, tal y como se menciona en el [apartado 3.2.3](#) , se opta por el modelo de entrenamiento estratégico propuesto por Oxford (1990) que cuenta con tres fases que actúan en un ciclo cerrado:

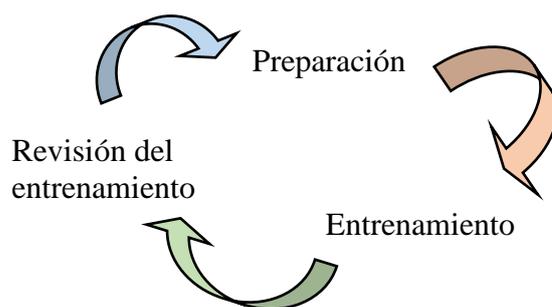


Figura 1.- Fases del entrenamiento estratégico (Fuente: Oxford, 1990)

Como indica la figura, este modelo comienza con una fase de preparación en la que se pretende obtener información sobre los conocimientos previos o el uso que hacen los estudiantes en cuanto a estrategias para posteriormente poder diseñar un entrenamiento. En

nuestro caso, esta fase constituiría la fase de exploración correspondiente a la investigación ya que, a través de las técnicas de recogida de datos, se ha recogido la suficiente información para poder proceder con el entrenamiento. Posteriormente se observa una fase en la que, una vez seleccionadas las estrategias a trabajar, se aplica el entrenamiento estratégico en los alumnos. Por último, la fase de revisión del entrenamiento corresponde a la fase de interpretación de la presente investigación ya que a través de la realización de una nueva entrevista y cuestionario, se analiza y evalúa si se han cubierto las necesidades de los alumnos al mismo tiempo que se responde a la hipótesis que dirige la investigación.

De esta manera, se procedió a diseñar un entrenamiento estratégico de las siguientes características:

- Los participantes que forman parte en el entrenamiento provienen de tres aulas diferentes, estando estas constituidas por veinte alumnos cada una. Por lo tanto, el total de participantes forma un total de 60 alumnos de tres aulas diferentes. No obstante, se han seleccionado 5 informantes de cada aula para la investigación, formando un total de 15 informantes.
- La duración del entrenamiento es de tres semanas para el total de aulas en las que se aplica el entrenamiento.
- Tal y como se justifica en la parte teórica de este trabajo, se ha optado por trabajar estrategias desde un nivel inicial (A2) dado que este nivel ya dispone de recursos lingüísticos suficientes y permitirá analizar si el entrenamiento de estrategias fortalece la confianza de los estudiantes para hacer frente a las distintas situaciones comunicativas.
- Las estrategias incluidas en el entrenamiento se han determinado en función del análisis realizado anteriormente y con el objetivo de reforzar o entrenar las estrategias en las que los resultados han obtenido menor porcentaje. Dichas estrategias son: paráfrasis, uso de recursos no verbales, aproximación, uso de estrategias del discurso, y deducción por contexto.

Antes de entrar en mayor detalle con cada una de las actividades que se han incluido en el entrenamiento, se presenta a continuación una tabla con las estrategias que se trabajan en cada una de las actividades como parte del proceso de planificación.

<b>Nº UD</b>	<b>Nombre de la actividad</b>	<b>Tipo de Interacción oral</b>	<b>Estrategias</b>
1	“¿Qué película me estás contando?”	Conversación informal	Estrategia del discurso: usar recursos para ganar tiempo para hablar
	“Ganando tiempo”	Conversación informal	Práctica de la estrategia del discurso para ganar tiempo para hablar
2	“No te oigo”	Role play	Estrategia recursos no verbales
	“Hablando se entiende la gente”	Conversación informal	
	“Cine mudo”	Role play	
3	“En el bar”	Conversación informal	Estrategias relacionadas con el contexto (establecer expectativas sobre los intercambios comunicativos; atender la distancia comunicativa de los interlocutores)
	“Pitufendo”	Conversación informal	Léxico: deducir el significado de la palabra desconocida por contexto
	“Inventores de palabras”	Role play	Extranjerización (Adaptar una palabra o expresión a la lengua meta usando reglas de composición o derivación propias de la L2.)
4	“Cosas imprescindibles”	Conversación informal	Uso de recursos no verbales
	“Mi lugar favorito”	Conversación informal	Paráfrasis (descripción del concepto)
5	“Hermanos”	Conversación informal	Paráfrasis (Uso de términos o expresiones aproximadas)
	¿Quién es quién?	Conversación informal	Paráfrasis (descripción del concepto)

*Tabla 7.- Planificación del entrenamiento estratégico*

## Unidad didáctica 1

- Estrategias incluidas : Estrategias del discurso (usar recursos para ganar tiempo para hablar)

### Actividad 1 “¿Qué película me estás contando?”

Esta primera actividad consiste en la presentación de una serie de imágenes de carteles de algunas películas famosas para que a continuación los alumnos hablen sobre ellas. Por parejas, los alumnos deberán seleccionar una de las imágenes y hablar sobre esa película con su compañero durante un minuto y medio, sin ninguna preparación previa. Cuando terminen, se les pregunta si les ha parecido difícil hablar sobre un tema sin ninguna preparación. También les preguntaremos si ha habido muchas pausas durante la intervención y si conocen alguna expresión que les ayude a ganar tiempo y evitar el bloqueo a la hora de hablar. Una vez debatido y analizado lo sucedido en las conversaciones que han tenido, les explicaremos que algunos ejemplos de expresiones pueden ser : La verdad es que..., bueno..., bien..., ya..., de hecho...

Las imágenes que se han utilizado para esta actividad se pueden ver en el [Anexo 7.3](#).

### Actividad 2 “Ganando tiempo”

Para practicar lo anterior, en esta actividad los alumnos deberán preparar un diálogo breve relacionado con el cine (alguna película, director, actor o actriz, etc.) por parejas. En el diálogo, deberán incluir al menos tres de las expresiones que se han expuesto en la actividad anterior y representarlo en clase. El resto de compañeros, deberá tomar nota de las expresiones que perciba para, posteriormente, comentarlas y evaluarlas con todo el grupo de alumnos.

## Unidad didáctica 2

- Estrategias incluidas: Recursos no verbales

### Actividad 1 “No te oigo”

Para esta actividad debemos explicar a los alumnos que deben imaginar que están en un sitio donde hay mucha gente, no pueden oír bien y como consecuencia, deben recurrir a recursos no verbales. Por lo tanto, por parejas, deberán representar con gestos o las frases que se muestran en el [Anexo 7.4](#) para posteriormente hacer una puesta en común en clase.

Una vez finalizada la puesta en común, se les informa a los alumnos que recurrir a lenguaje no verbal es una estrategia que les puede servir a la hora de hablar.

### Actividad 2 “Hablando se entiende la gente”

Esta actividad tiene como objetivo presentar alguno de los gestos más comunes que se utilizan en España. Para ello, se presenta a los alumnos un vídeo breve sobre una situación en un bar (<https://www.youtube.com/watch?v=BOPrERcCCo4>). En este vídeo, los actores omiten un gran número de palabras y frases y los sustituyen por gestos. Así pues, lo que deben hacer los alumnos consiste en identificar dichos gestos y apuntar su significado en el diálogo que se adjunta en el [Anexo 7.5](#).

Una vez los alumnos han terminado y se ha realizado una puesta en común de las respuestas, se hace una reflexión con los alumnos sobre la importancia de esta estrategia y les sugerimos que tomen nota de los gestos que observen fuera del aula.

### Actividad 3 “Cine mudo”

Para esta actividad los alumnos deben representar, en grupos de tres o cuatro personas, una escena muda en la que hagan uso de recursos no verbales. Para ello, pueden buscar información previa o visionar algunos ejemplos de este tipo de cine en internet.

Las representaciones pueden estar acompañadas de una actividad complementaria que consistiría en el doblaje de dichas escenas por miembros de otros grupos de alumnos.

### Unidad didáctica 3

- Estrategias incluidas: estrategias relacionadas con el contexto (establecer expectativas sobre los intercambios comunicativos; atender la distancia comunicativa de los interlocutores; y deducir el significado de la palabra desconocida por contexto.)

#### Actividad 1 “En el bar”

Para el desarrollo de esta actividad, los alumnos deben agruparse por parejas y han de observar las ilustraciones que aparecen adjuntas en el [Anexo 7.6](#) . En ellas, deben establecer hipótesis sobre la relación que creen que existe entre los interlocutores así como también el posible contenido de cada conversación.

Dado que el objetivo de la actividad es que los alumnos reflexionen sobre la importancia de establecer un contexto en las conversaciones, se les pide que realicen una puesta en común de sus hipótesis justificando los aspectos en los que se han basado. Después, les informaremos que en esta actividad han usado dos estrategias que también se utilizan en la lengua materna y que consisten en establecer expectativas sobre los intercambios comunicativos y en considerar cuál es la relación entre los interlocutores.

#### Actividad 2 “Pitufeyendo”

En esta actividad, los alumnos deberán hacer uso de la estrategia de inferencia de significado. Para ello, se apoyarán en la tira de cómic anexada en el [Anexo 7.7](#) perteneciente a la famosa serie ‘Los Pitufos’ . En dichas ilustraciones, se observa que los personajes sustituyen palabras por términos inventados. Se trata, por lo tanto, de que los alumnos observen dichas ilustraciones y deduzcan las palabras que corresponden a dichos términos.

Una vez se ha puesto en común todas las respuestas, se les informa a los alumnos de que han utilizado una estrategia muy útil en la interacción oral: la deducción de palabras por contexto.

### Actividad 3 “Inventores de palabras”

El desarrollo de esta actividad sigue la línea de la actividad anterior, ya que los alumnos deben inventarse una palabra y utilizarla en un diálogo. Se les explica que, a diferencia de la actividad anterior, deben adaptar una palabra de otra lengua al español, agregando los sufijos o prefijos que consideren oportunos. Agrupados en parejas, deben representar una escena en la que aparezca dicha palabra al menos tres veces. El resto de los alumnos deberá adivinar cuál es la palabra inventada y su significado. Al finalizar la actividad, se informa a los alumnos de que han utilizado una estrategia que consiste en adaptar una palabra o expresión de otra lengua a la lengua que están aprendiendo. También, se reflexiona con los alumnos los usos que puede tener este recurso y se les pregunta si lo consideran práctico.

## **Unidad didáctica 4**

➤ Estrategias incluidas: Uso de recursos no verbales y paráfrasis.

### Actividad 1. “Cosas imprescindibles”

Esta sencilla actividad tiene como objetivo la práctica de los recursos no verbales al mismo tiempo que se practica el léxico relacionado con los objetos de la casa. Así pues, consiste en realizar un pequeño juego de turnos en el que los alumnos deben coger un papel en el que está escrito algún término a trabajar (electrodomésticos, muebles, etc.) y deben representarlo ante la clase utilizando ruidos, gestos o dibujos para que el resto de alumnos averigüe de qué mueble o electrodoméstico se trata. Al terminar, se les informa de que han utilizado otra estrategia que consiste en recurrir a recursos no verbales y se les preguntará si la consideran útil en sus conversaciones en español.

### Actividad 2. “Mi lugar favorito”

Para comenzar con esta actividad se les presenta a los alumnos un vídeo (<https://youtu.be/Qs3kUMqRvKY>) en el que se explican los lugares de la casa y los muebles que se pueden encontrar. Una vez los alumnos han visto el vídeo se les explica que, en agrupaciones de tres o cuatro alumnos, deben describir cuál es su lugar preferido de la casa. Se les explica también que, a diferencia del video que han visto, no pueden utilizar el nombre de ese espacio, por lo que deben recurrir a su descripción para que el resto de alumnos lo averigüen.

Una vez terminada la actividad, se les informa de que para realizarla han utilizado una estrategia que consiste en describir las características y cualidades de algo sin decir el nombre que pueden utilizarla cuando no recuerden alguna palabra.

## **Unidad didáctica 5**

➤ Estrategias incluidas: Paráfrasis y aproximación y repaso de estrategias

### Actividad 1 “Hermanos”

El objetivo de esta actividad consiste en repasar el vocabulario referente a la descripción física de personas necesario para la realización de la actividad 2. Para esta actividad, se realizará una puesta en común del vocabulario que conocen (pelo, estatura, forma del pelo, etc.) permitiendo así activar sus conocimientos al mismo tiempo que el profesor guía la actividad planteando preguntas tipo : ¿Cuál es el contrario de delgado? ¿Cómo se dice cuando el pelo es claro? Etc.

Después de la puesta en común se les repartirá a los alumnos unas tarjetas que, una vez hayan visto la palabra que contiene, deberán colocársela en la frente. De este modo, la actividad consiste en que los alumnos deben buscar al compañero que tiene un sinónimo o antónimo de su palabra.

Una vez terminada la actividad, se les explica a los alumnos que utilizar sinónimos o antónimos cuando no recordamos un término en español es una estrategia que puede ayudar en el bloqueo.

### Actividad 2. “¿Quién es quién?”

Esta tradicional actividad es de gran utilidad en el aula para la práctica de la paráfrasis.

Agrupados por parejas, los alumnos deben fijarse en el tablero que se adjunta en el [Anexo 7.8](#), y seleccionar un personaje. El objetivo del juego, por lo tanto, consiste en adivinar el personaje que seleccionó el otro jugador realizando preguntas cuya respuesta puede ser sí o no.

Una vez finalizada la actividad, se les preguntará a los alumnos qué estrategia creen que han utilizado y si creen que puede resultar útil durante la interacción oral.

## 5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES FINALES

En este apartado se pretende abordar tanto los resultados pertenecientes a la última fase de la investigación como unas conclusiones finales resultantes de todo el estudio realizado en este trabajo. Así pues, para poder obtener los resultados finales de la investigación, se presentó un cuestionario a los participantes del estudio en el que se recogen cuestiones referentes a las actitudes que presentan después de haber experimentado el entrenamiento estratégico llevado a cabo. Además, también se realizó una observación directa de los alumnos en el desarrollo habitual de las clases con el objetivo de recoger la mayor cantidad de datos posibles. Cabe mencionar que esta última fase de la investigación tuvo una duración total de una semana debido a la finalización del periodo de prácticas.

### 5.1 Análisis de resultados

El cuestionario final se diseñó con una escala tipo Likert tal y como se muestra en el [Anexo 7.9](#), con el objetivo de determinar el nivel de acuerdo o desacuerdo de los estudiantes ante determinadas actitudes relacionadas con el uso de estrategias. El primer resultado que se recoge, por lo tanto, corresponde a la primera pregunta del cuestionario:

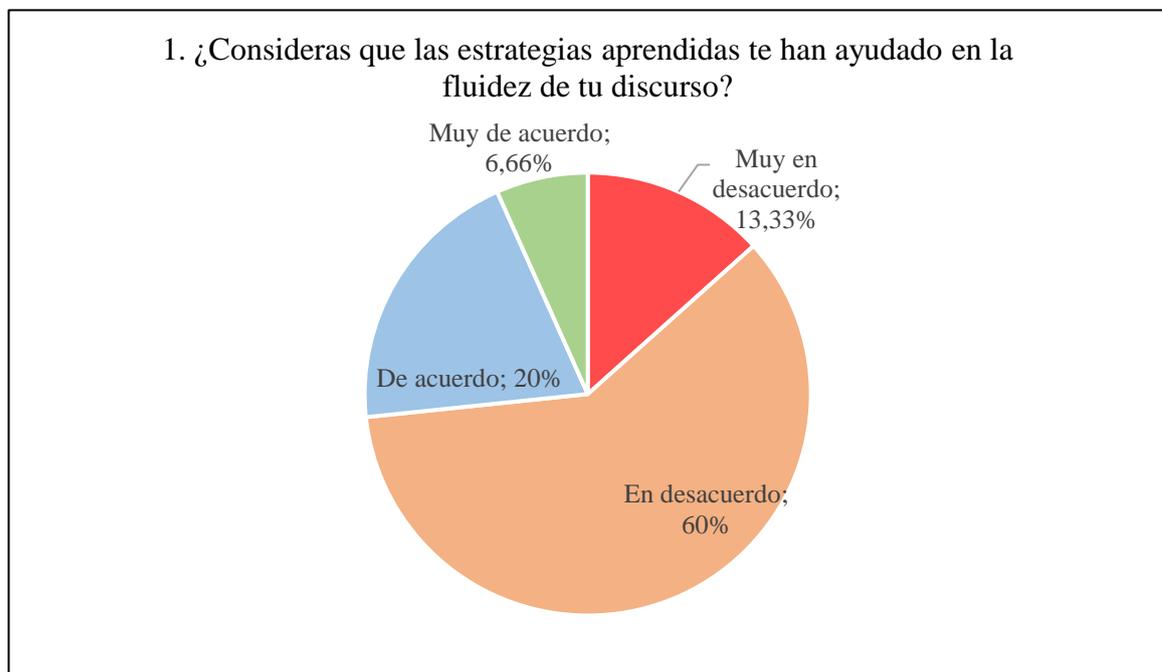


Gráfico 4.- Resultados de la Cuestión 1 del Cuestionario Final.

Se observa que la gran mayoría de los estudiantes no han percibido que el entrenamiento estratégico haya influido en la fluidez. Aunque este dato resulte negativo, ya que uno de los objetivos del entrenamiento estaba enfocado a la mejora de la fluidez, observamos, sin embargo, que un total de 14 estudiantes afirma haber identificado una disminución de la inhibición en la producción oral tal y como se observa en el Gráfico 6. Ante estos resultados se puede concluir, por una parte, que el entrenamiento estratégico no influye en la fluidez del habla de los alumnos. No obstante, es importante destacar que la fluidez también está determinada por otras variables importantes y que, dada la brevedad del entrenamiento, posiblemente no se hayan evidenciado diferencias en la ganancia de velocidad del habla. Por otro lado, obtener un resultado notable en la disminución de la inhibición de la producción oral, permite relacionarlo con el aumento de actividades interactivas que ha supuesto el entrenamiento estratégico.

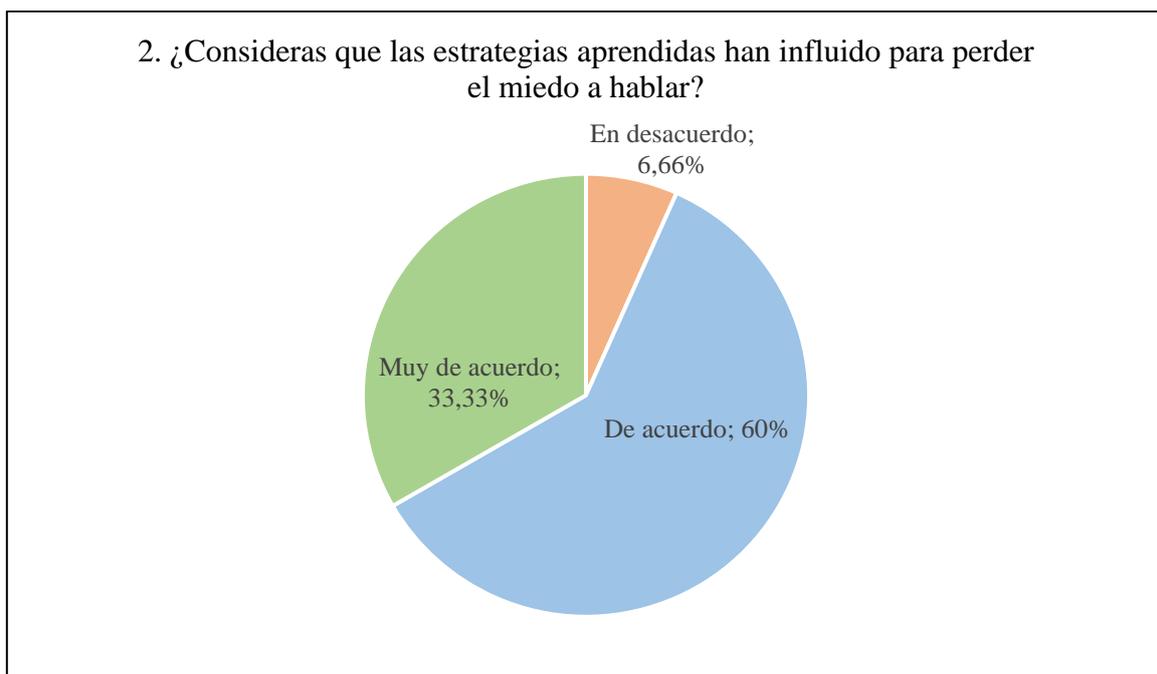


Gráfico 5.- Resultados de la Cuestión 2 del Cuestionario Final.

En lo referente a las cuestiones 3 y 4 del cuestionario, se pretendió obtener datos que permitieran identificar la actitud de los estudiantes ante las nuevas situaciones comunicativas llevadas a cabo tras finalizar el entrenamiento. Se observó, por ejemplo, que tan sólo el 33,33% de los estudiantes (Gráfico 6) afirmaba estar preparado para establecer una conversación en español. Sin embargo, tal y como se observa en el Gráfico 7 con un resultado favorable del 73,33%, los estudiantes afirman tener las herramientas suficientes

para establecer una conversación en español. Ante este contraste, surge la siguiente cuestión : ¿Qué obstáculos impiden al alumno sentirse preparado para la interacción oral? La respuesta a esta cuestión, en mi opinión, puede estar relacionada tanto con la brevedad del entrenamiento como con el nivel lingüístico de los alumnos. A pesar de dicha brevedad, se ha comprobado que el entrenamiento dota a los alumnos de herramientas y que por lo tanto es totalmente incorporable en los niveles iniciales de español. No obstante, para determinar qué otros factores influyen en los alumnos a la hora de establecer una conversación, sería necesario extender la duración del entrenamiento o, en su caso, podría determinar el inicio de una futura investigación.

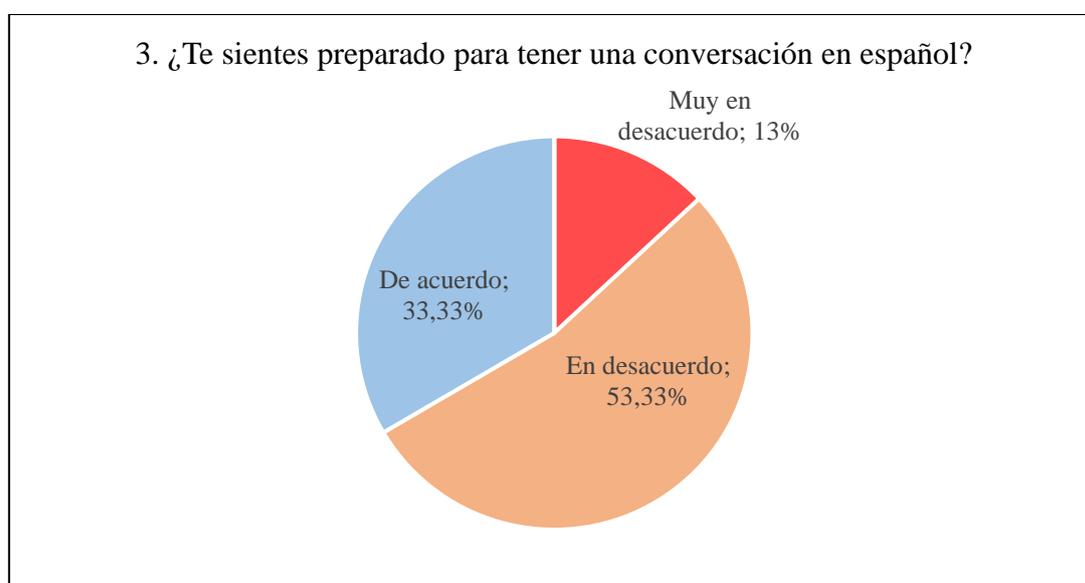
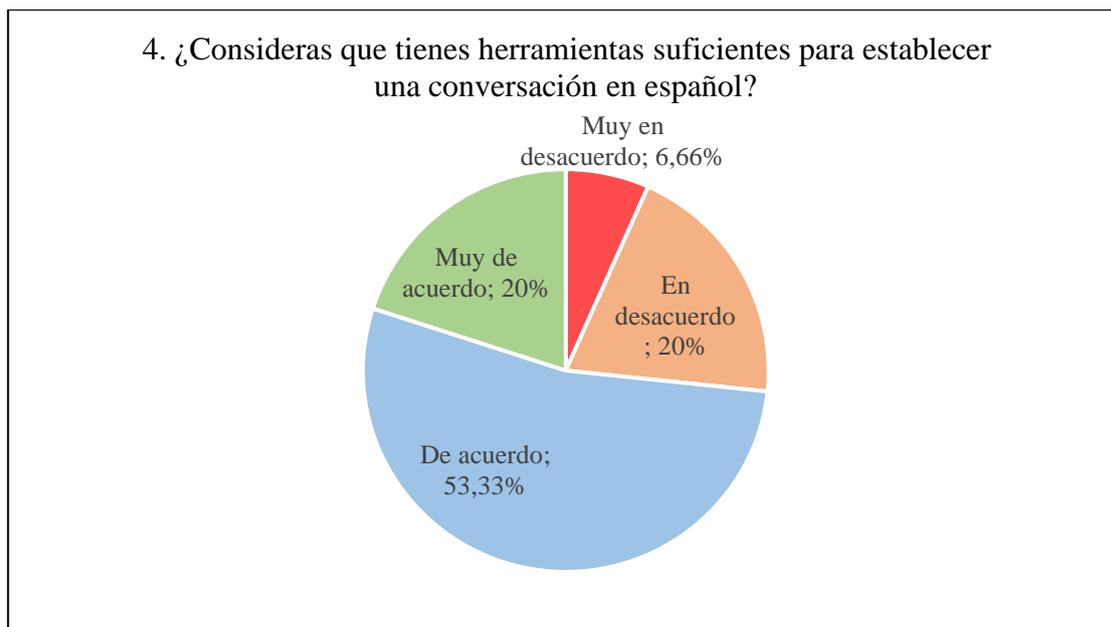


Gráfico 6.- Resultados de la Cuestión 3 del Cuestionario Final.



*Gráfico 7.- Resultados de la Cuestión 4 del Cuestionario Final.*

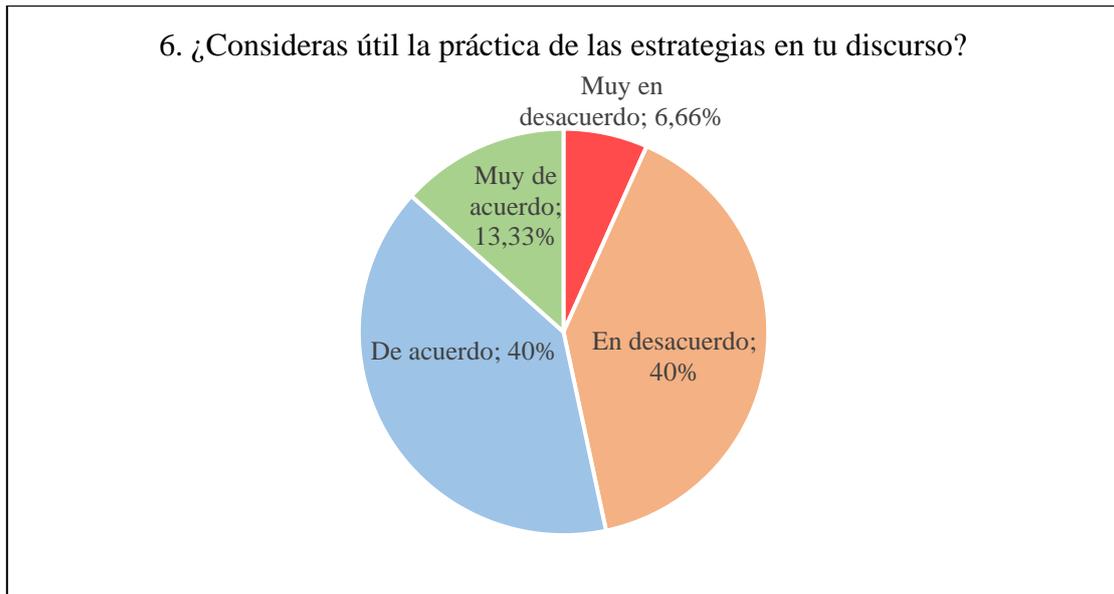
En cuanto a los datos recogidos referentes a la cuestión número 5 del cuestionario, se ha podido observar cierta unanimidad en los resultados positivos (Gráfico 8). Los alumnos, por lo tanto, afirman que tras haber realizado el entrenamiento estratégico sienten más curiosidad y entusiasmo por establecer conversaciones con nativos de español. Cabe mencionar que dicho resultado puede estar influenciado por el hecho de que las actividades llevadas a cabo en el entrenamiento han estado dirigidas por una persona nativa, siendo esto algo inusual en el desarrollo habitual del aula. No obstante, no se pretende desestimar el resultado positivo a esta cuestión ya que sí que observó cierta predisposición en los alumnos para interactuar tanto durante en el transcurso del entrenamiento como posteriormente.

5.¿Sientes mayor curiosidad y entusiasmo por establecer conversaciones con nativos de español?



Gráfico 8.- Resultados de la Cuestión 5 del Cuestionario Final.

Los resultados obtenidos en la cuestión número 6 arrojan cierta confusión ya que, a pesar de que un total de 53,33% de alumnos considera útil la práctica de estrategias , existe también un 46,66% de alumnos que se identifican como disconformes ante esta cuestión (Gráfico 9). Esta cierta similitud de resultados puede deberse tanto a factores individuales de cada alumno como también a la brevedad del tiempo de reflexión que han tenido los alumnos. Se considera, por lo tanto, que el hecho de que el cuestionario se realizara inmediatamente tras en el entrenamiento no ha permitido a los alumnos experimentar situaciones comunicativas que les permitan hacer uso de las estrategias aprendidas y por ende, determinar si el uso de estas es útil o no.



*Gráfico 9.- Resultados de la Cuestión 6 del Cuestionario Final.*

Si bien existe otro dato que arroja unanimidad de resultados positivos, es el referente a la cuestión 7 del cuestionario tal y como se puede observar en el Gráfico 10. La totalidad de los informantes afirma poseer más información sobre las diferentes estrategias que existen, lo que hace permite deducir que anteriormente tenían menos conocimiento de las mismas a pesar de que, tal y como se ha mostrado en las muestras recogidas en la entrevista, algunos estudiantes hacían uso de ellas. Se concluye, por lo tanto, que es necesario que la enseñanza de las estrategias sea explícita, haciendo a los alumnos conscientes tanto de su aprendizaje como de sus posibles usos.

7. ¿Consideras que tienes más información sobre las distintas estrategias que existen?



*Gráfico 10.- Resultados de la Cuestión 7 del Cuestionario Final.*

Por último, tras haber presentado cuestiones sobre las estrategias en lo referente a la producción y comprensión del discurso, se pretendió abordar una cuestión en relación al uso de estrategias en el aprendizaje de lenguas. Tal y como se observa en el Gráfico 11, la mayoría de los estudiantes considera útil el aprendizaje de estrategias cuando se aprende un idioma, lo que hace concluir que el entrenamiento estratégico puede formar parte de la metodología habitual del aula. Este resultado hace concluir que no sólo el entrenamiento estratégico puede fácilmente introducirse en la metodología habitual del aula sino que, resulta motivador para los alumnos siendo esto un factor determinante para su aprendizaje de segundas lenguas.

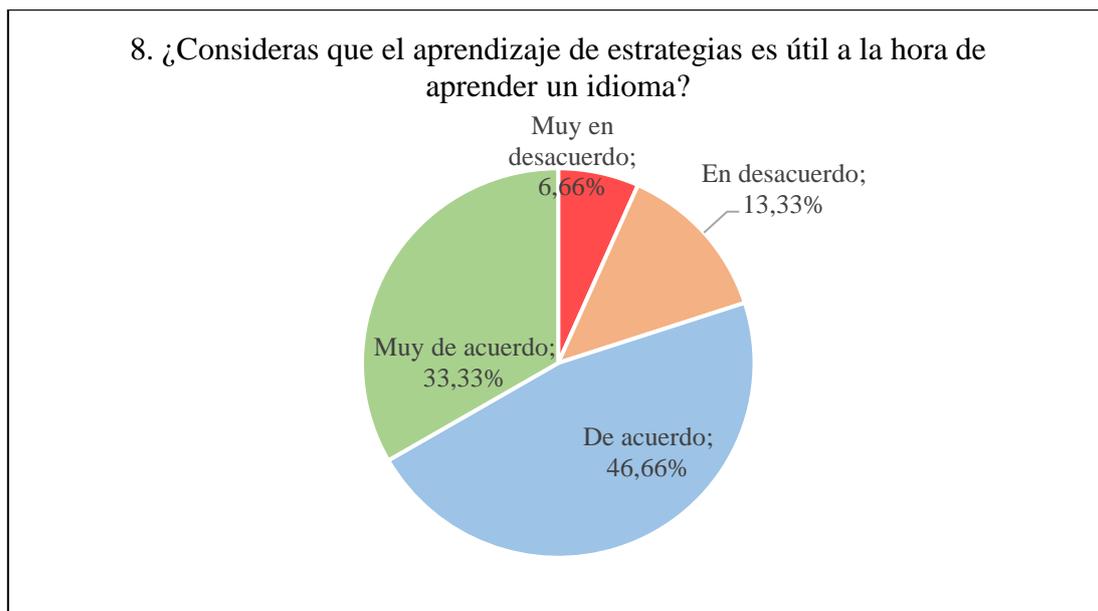


Gráfico 11.- Resultados de la Cuestión 8 del Cuestionario Final.

## 5.2 Conclusiones finales

Tras haber llevado a cabo cada una de las fases de la investigación y haber analizado los resultados obtenidos, se pretende responder en este apartado a las preguntas u objetivos que se plantearon al inicio del estudio.

Las dos primeras cuestiones están referidas a la relación entre el desarrollo de la competencia estratégica y las destrezas orales, así como también la vinculación existente con la competencia comunicativa de los estudiantes.

Pues bien, a pesar de que los resultados obtenidos muestran que el entrenamiento estratégico no ha influido significativamente en la mejora de la fluidez, sí que se observa un aumento significativo en la predisposición de los estudiantes para producir oralmente ya que, tal y como se ha podido apreciar a través de la observación directa, los alumnos muestran más interés y entusiasmo por participar en las actividades que se llevan a cabo en el aula. Además, los resultados del cuestionario final muestran que los estudiantes consideran el uso de estrategias una herramienta útil en el aprendizaje de lenguas, y por lo

tanto, esto permite establecer una relación entre el desarrollo de la competencia estratégica con el desarrollo de la competencia comunicativa. Se considera, que el uso de estrategias en el aula favorece la creación de redes cognitivas en los alumnos, facilitando el aprendizaje y consecuentemente, mejorando la competencia comunicativa.

En cuanto al objetivo que se establecía referente a la vinculación del entrenamiento estratégico con el nivel básico de español con el que cuentan los alumnos, se ha podido observar que los estudiantes han recibido con gran entusiasmo dicho entrenamiento. Este hecho lleva a concluir que el entrenamiento de estrategias puede incorporarse en los niveles iniciales, ya que se ha demostrado que las actitudes de los estudiantes han sido favorables y, por lo tanto, las actividades estratégicas son beneficiosas de usar en el aula independientemente del nivel en el que se encuentren los alumnos. Así mismo, también es importante señalar que los estudiantes afirmaron apreciar una disminución en la inhibición a la hora de enfrentarse a una situación comunicativa por lo que no sólo es importante señalar los beneficios que supone el desarrollo de la competencia dentro del aula, sino también fuera de ella.

En conclusión, el hecho de dotar de recursos al estudiante para hacer frente a dificultades en la lengua meta y para continuar aprendiendo a lo largo de su trayectoria académica de forma cada vez más autónoma, no es algo que se pueda dejar al azar, sino que debe formar parte de la programación didáctica. Además, la práctica de la competencia estratégica debe no sólo ser llevada al aula sino también fuera de ella, de manera que cada alumno seleccione las estrategias más adecuadas para cada momento con el objetivo de eliminar las barreras comunicativas que puedan surgir y conseguir una comunicación eficaz. Y es que, tal y como afirma Barroso (2000):

Trabajar la destreza de interacción oral supone preparar al estudiante para que sea capaz de interactuar oralmente fuera de la clase, en situaciones en las que se realice una comunicación satisfactoria, por lo que deben cumplirse unos fines como llenar vacíos de información, resolver problemas, establecer contactos sociales, entonces es importante que el estudiante desarrolle estrategias de comunicación. (p.176)

Gracias a esta investigación podemos garantizar que el uso de competencias estratégicas formará parte de mis prácticas docentes como profesora de español como lengua extranjera.

## 6. REFERENCIAS

---

- Bachman, L.F. (1990) *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.
- Barroso, C. (2000). El desarrollo de la interacción oral mediante las estrategias de comunicación. (algunas propuestas para trabajar la fluidez oral en clase dentro del español con fines específicos). En *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros* (pp. 175–180).
- Bialystok, E. (1990). *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*. Oxford, Basil Blackwell
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey, Pentice-Hall.
- Briz, A. & Grupo Val.Es.Co (2002). Corpus de conversaciones coloquiales. Anejo de la revista *Oralia*. Madrid, Arco-Libro.
- Canale, M. y Swain, M., (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. En *Applied Linguistics*. Vol I, (pp. 1-41).
- Canale, M., (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy en J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres, Longman, (pp. 2-27).
- Cantero, F.J. (2008). Complejidad y competencia comunicativa. *Revista Horizontes de Lingüística Aplicada*, 7, (pp.71-87)
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied linguistics*, 6, (pp.5-35).

- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. New York, Addison-Wesley Publishing Company.
- Chamot, A.U., (2004). Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1, (pp. 12–25).
- Consejo de Europa (2002) Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, MECD, Instituto Cervantes y Anaya.
- Corder, S.P. (1983). Strategies of Communication. En C. Faerch, & G. Kasper, (Eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*. London, Longman.
- Dörnyei, Z. (1995). On the teachability of communication strategies. *TESOL Quarterly*, 21, (pp.55-85).
- Ellis, G. y Sinclair, B., (1989) *Learning to Learn English*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Faerch, C., & Kasper, G. (1983). Plans and strategies in foreign language communication. En Faerch, C. & Kasper, G. (Eds.), *Strategies in interlanguage communication* (pp. 210-238). London, Longman.
- Instituto Cervantes, (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. A1-A2. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Kellerman, E. (1991). Compensatory strategies in second language research: A critique, a revision, and some (non-)implications for the classroom. En R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood-Smith, & M. Swain (Eds.), *Foreign/second*

- language pedagogy research: A commemorative volume/or Claus Faerch* (pp. 142-161). Clevedon, England. Multilingual Matters.
- Kellerman, E., Bongaerts, T., & Poulisse, N. (1987). Strategy and system in L2 referential communication. *Second language acquisition in context* (pp. 100–112). Prentice Hall.
- Macintyre, P. (1994). Toward a social psychological model of strategy use. *Foreign Language Annals*, 27. (pp.185-195).
- Maleki, A. (2010). Techniques to Teach Communication Strategies. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 640–646. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.5.640-646>
- Oxford, R., Lavine, R., & Crookall, D. (1989). Language learning strategies, the communicative approach, and their classroom implications. *Foreign Language Annals*, 22, (pp.29-39)
- Oxford, R.L., (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. New York, Newbury House y Harper Collins
- Rodríguez Rodríguez, M., (2004) “Las estrategias afectivas y sociales en el aprendizaje de L2” en *Forma: formación de formadores. Estrategias en el aprendizaje de E/LE*, Madrid, SGEL, número 7, (pp. 125-148)
- Rubin, J. (1981). Study of Cognitive Processes in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11. (pp.117-123).
- Ruiz, R. E., & Garrido, M. F. R. (2000). Justificación teórica de la interacción estratégica como metodología de enseñanza de lenguas en un marco plurilingüe. En *La educación bilingüe: veinte años del seminario sobre lenguas y educación* (pp. 101-112). Institut de Ciències de l'Educació, ICE.

Serrano, G.P. (2001) *Modelos de investigación cualitativa en educación social y Animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. Narcea Ediciones.

Seseña Gómez, M., (2004). Estrategias conversacionales. La publicidad como fuente de recursos estratégicos” en *Forma: formación de formadores. Estrategias en el aprendizaje de E/LE*, Madrid, SGEL, número 7, (pp. 37-51).

Tarone, E. (1977). *Conscious Communication Strategies in Interlanguage: A progress report*. Washington D.C, TESOL.

Willems, G. (1987). Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System*, 15, (pp.351–364)

Briz, A. & Grupo Val.Es.Co. (2002). Corpus de conversaciones coloquiales. Anejo de la revista *Oralia*. Madrid: Arco-Libros

## 7. ANEXOS

---

### 7.1 Anexo 1. Entrevista

#### DATOS CONTEXTUALES

Fecha de grabación : G1 : 8/ II /2021

G2: 11/II/2021

G3 12/II/2021

Lugar de la entrevista: Dr.Knippenbergcollege, Helmond, Netherlands

Alumnos: 15 alumnos

Grupos: 3 grupos de 5 alumnos

Duración: 10 min por grupo

Nivel educativo: Tercer año de Educación Secundaria

Lengua objeto de estudio: español

Lengua común: inglés

#### LEYENDA

Numeración : de turnos

Participantes : A1: Alumno 1 ; A2: Alumno 2 ; A3: Alumno 3 ; A4: Alumno 4 ; A5: Alumno 5

E: Entrevistadora

Pausas: | (corta) || (media) ||| (larga)

Entonaciones: /(ascendente) \ (descendente) ? (interrogativa) ! (exclamativa) :: (alargamiento de sonido) ::: (alargamiento excepcionalmente largo) BIEN (énfasis en la voz) Hechos

paraverbales: ((risas))

Estrategias de comunicación analizadas:

Aproximación Extranjerismo Paráfrasis Cambio de código Recursos no verbales Petición de ayuda Abandono del mensaje Muletillas

### Transcripción Grupo 1

1 E: Bueno | ahora vamos a hablar sobre la clase de español :: | A1 | qué es lo que más te gusta de la clase de español?

2 A1: pues::: es que::: me gusta el espacio aquí || los muebles son muy confortables y | emmm::: la habitación es muy grande

- 3 E: Pero que es lo que mas te gusta de APRENDER español?
- 4 A1: Me gusta estudiar aquí || emmmm:: es queeee:: pero:: I think it's hard | /como se dice? | Es muy difícil de aprender español porque:: la gramática es mucho y | emmmm:: es diferente de holandés || si me gustan las clases porque me gusta el lenguaje
- 5 E: Muy bien| A2 | /Cambiarías algo de las clases de español?
- 6 A2: Para mí es difícil de hablar porque:: estoy un poco /insecure? de hablar español | porque:: no hablo /palabra? /Muchas palabras? | Y quiero hablar más español en clase
- 7 E: Vale | A3 | /tu cambiarías algo de las clases de español?
- 8 A3: Si | yo también quiero:: son los /subjects? /subyectos? | de los libros || no son interesantes
- 9 E: Muy bien chicos | ahora vamos a hablar de vuestros viajes | A4 | /tú has viajado alguna vez a España o a algún país que se hable español?
- 10 A4: Si | voy a Colombia por una vez
- 11 E: y has hablado español allí?
- 12 A4: No| no hablo español en este país porque:: emmmm:: el país la gente habla muy rápido y muchas palabras | y no entiendo
- 13 E: /Y cómo te comunicabas con la gente de allí?
- 14 A4: Emmmmm:: hablo inglés porque | es más fácil
- 15 A5:Y tu | A5 | /has ido a España alguna vez?
- 16 A5: Si | he visitado Valencia por una vez | pero no he hablado español porque:: es una amiga allí de Holanda | y hablamos holandés | y cuando emmmm:: /como se dice? | /To order algo? | Siempre es un nombre | por ejemplo cocacola || quiero una cocacola || y también el nombre de comida es en el menú | entonces no hablo mucho en español
- 17 A5: /Y comprendías bien lo que decía el camarero?
- 18 A5: Si | el camarero entiende | pero cuando no | yo hablo en ingles | pero en el menú es nombres de:: comidas | entonces yo dice:: quiero | y tengo que:: / to point ((gestos)) en el menú
- 19 E: de acuerdo | pues eso es todo chicos | muchas gracias

## Transcripción Grupo 2

1 E: Hola chicos| ahora os voy a hacer unas preguntas y vamos a hablar un poco | em::: |  
A1 | cuando vas a hablar español | /piensas antes lo que vas a decir? | /piensas en las palabras  
que necesitas?

2 A1: emmmm::: si y no ((risas)) emmm::: por ejemplo | son palabras en español que yo  
no se | yo pienso en holandés | y cuando yo hablo | emmmm::: tengo que /translate? En mi:::  
((gestos)) | brain

3 E: ((risas)) muy bien | A2 | tu eres de Bulgaria | /verdad? | /de qué parte de Bulgaria  
eres?

4 A2: si | es que::: | es el::: | emm::: no sé cómo se llama | es que se llama Russel ((gestos))

5 E: ah | /es la costa?

6 A2: no | no | es:::

7 E: vale | y | /tienes hermanos o hermanas?

8 A2: si | tengo un hermana

9 E: /es mayor que tu?

10 A2: si | ella es::: shop assistant?

11 E: que bien! | entonces /no compras mucho por internet /no?

12 A2: no | no me gusta porque tengo que esperar mucho | y yo no puedo esperar | por eso  
| pero es bien cuando::: en las tiendas | no hay cerca de mi

13 E: muy bien | ahora vamos a hablar de lo que hacéis en vuestro tiempo libre | A3 | /que  
vas a hacer este fin de semana?

14 A3: este fin de semana voy a ir a la playa

15 E: /a la playa? Pero | creo que va a hacer mal tiempo | /no?

16 A3: si | pero vamos a comer algo por ejemplo un 'naanbrood' | no se | algo

17 E: /no prefieres ir de excursión?

- 18 A3: si | pero:: cuando el tiempo no es bien:: ir de excursión:: podemos ir al cine | cerca del cine es | son muchas tiendas para ir de compras
- 19 E: claro! A4 | /a ti te gusta ir de excursión?
- 20 A4: no | no me gusta ((risas)) | y en la naturaleza | poco:: si por los chicos pienso que:: es muy bien la naturaleza pero:: para mi no
- 21 E: entonces | /que haces cuando vas de vacaciones?
- 22 A4: cuando voy de vacaciones | vamos a la playa o a la montaña || pero la playa me gusta más porque puedes ir en el agua
- 23 E: muy bien | y para terminar:: | A5 | /cuál es tu comida española favorita?
- 24 A5: mi comida favorita es:: no lo se:: ((suspiros)) | la verdura de:: violeta || es una verdura muy grande | y con una salsa es amarillo | y:: es un poco::
- 25 E: muy bien chicos | muchas gracias por ayudarme
- 26 A5: me encanta de ayudarte | adiós

### Transcripción Grupo 3

- 1 E: Hola chicos! | ahora os voy a hacer unas preguntas y vamos a hablar un poco || por ejemplo | A1 | /has viajado a algún país exótico?
- 2 A1: exótico ((risas)) | si | yo fue en Namibia para:: mirar los animales || fue muy interesante | pero:: eso
- 3 E: /vivirías allí?
- 4 A1: no| no | porque:: no soy tan interesante | interesado | de animales || me gusta mira animales por uno o dos semanas pero después::
- 5 E: muy bien | y tu | A2 | /has estado en algún país?
- 6 A2: si | he estado en Berlín | Berlín es una ciudad bonito | bonita pero:: pienso que:: no se ((risas))
- 7 E: pero | /te gusta más Holanda o Berlín?

- 8 A2: Berlín es más grande y:: me gusta la **atmosfera** en Holanda y en Berlín es más gente | es muy diferente y pienso que:: en Holanda es:: en general lo mismo | y en Berlín son muchas personas con muchas culturas
- 7 E: a ti | A3 | /te gusta vivir en Holanda?
- 8 A3: si | me gusta mucho
- 9 E: /que es lo que más te gusta de tu ciudad?
- 10 A3: de mi ciudad:: me gusta la plaza | es un mercado pero: hay poca gente y no me gusta | porque: me gusta más cuando:: vas a un supermercado **donde puedo comprar todo**
- 11 E: /hay algo que no te guste de Holanda?
- 12 A3: el tiempo | por ejemplo:: pero no me gusta cuando el::: **lucht** ((gestos)) es tan caliente siempre y en Holanda es caliente y hay lluvia | pero me gusta
- 13 E: muy bien | y::: | A4 | /que haces cuando vas de vacaciones?
- 14 A4: normalmente viajo con mi familia | o con mis amigos | con mi familia hago:: **camping** | cerca del mar en Francia | y con mis amigos viajo en Holanda || pero los preferidos es hotel porque es muy **confortable**
- 15 E: Has dicho que vas de acampada con tus padres en Francia | /en qué parte de Francia?
- 16 A4: **al mea::: de mediterrann:::**
- 17 E: /el mar mediterráneo?
- 18 A4: si | mar mediterráneo
- 19 E: que bonito! | muy bien || A5 | /tu tienes pensado vivir en otro país en el futuro?
- 20 A5: si:: | bueno: pero no:: | yo me gusta viajar || pero:: aquí es mi familia y amigos | **entonces:::**
- 21 E: y | /dónde te gustaría viajar?
- 22 A5: quiero viajar a España porque:: pienso que:: es muy bonito |
- 23 E: que bien! | /a qué ciudad de España quieres ir? |
- 24 A5: em:: Madrid y:: un poco ver Barcelona también |

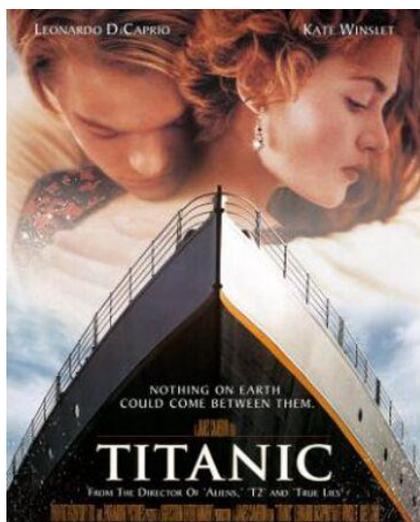
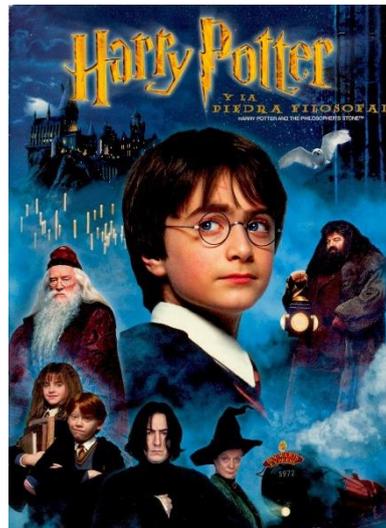
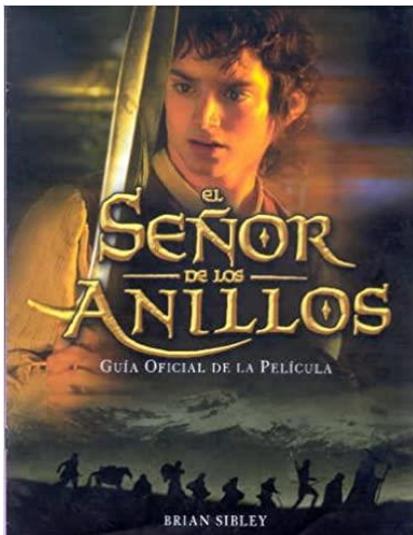
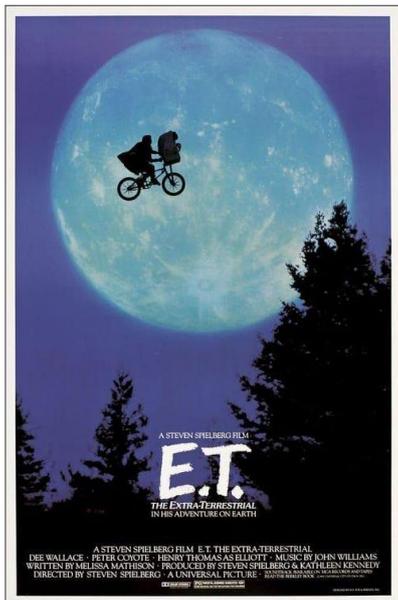
25 E: si | son dos ciudades muy bonitas || bueno chicos pues muchas gracias | hemos terminado ||

## 7.2. Anexo 2. Cuestionario inicial

<b>CUESTIONARIO SOBRE EL USO DE ESTRATEGIAS EN LA INTERACCION ORAL</b>			
A continuación se presentan una serie de preguntas relacionadas con el uso de estrategias que se llevan a cabo en una conversación en español. Contesta “ <b>SI</b> ” si consideras que realizas dicha acción. Responde “ <b>NO</b> ” si no la realizas. No contestes lo que piensas que debería ser o lo que otras personas hacen. No hay una respuesta correcta para estos ítems.			
<b>Antes de la interacción</b>			
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	
¿Preparas mentalmente lo que quieres decir antes de comenzar la conversación?			
<b>Durante la interacción</b>			
	<b>SI</b>	<b>NO</b>	
<b>COMPRESIÓN ORAL</b>	<b>Deducción por contexto</b> ¿Intentas adivinar el significado de las palabras que no conoces por contexto?		
	<b>Petición de ayuda</b> Cuando no comprendes algo en español, ¿Pides ayuda al hablante?		
	<b>Solventar malentendidos</b> ¿Pides al hablante que te dé un ejemplo o explicación cuando no entiendes lo que ha dicho?		
	<b>Audición selectiva de información</b> ¿Intentas comprender lo que te dicen a partir de las palabras principales aunque no te enteres de todo?		
	<b>Comprensión global</b> ¿Intentas responder al hablante aun cuando no comprendes el mensaje en su totalidad?		

<b>EXPRESIÓN ORAL</b>	<b>Aproximación</b> Cuando no recuerdas o no sabes una palabra en español, ¿Tratas de utilizar otra palabra que signifique lo mismo?		
	<b>Extranjerización</b> ¿Te inventas palabras nuevas cuando no conoces las apropiadas en español?		
	<b>Cambio de código</b> ¿Utilizas tu lengua materna u otra lengua cuando no sabes decir una palabra o expresión en español?		
	<b>Paráfrasis</b> ¿Describes las características y cualidades del concepto que no conoces o no recuerdas en español?		
	<b>Recursos no verbales</b> ¿Utilizas gestos, dibujos, etc. cuando no sabes decir una palabra o expresión en español?		
	<b>Petición de ayuda</b> ¿Pides ayuda a la otra persona para expresar lo que quieres decir?		
	<b>Abandono del mensaje</b> ¿Dejas un mensaje u oración sin terminar a causa de no saber cómo continuar?		
	<b>Estrategias del discurso</b> ¿Usas conectores que te den tiempo para pensar como “bueno...” “la verdad es que...” o “pues...”?		
<b>Después de la interacción</b>			
		<b>SI</b>	<b>NO</b>
	¿Reflexionas y evalúas sobre los <b>aspectos positivos</b> que han surgido en la interacción?		
	¿Reflexionas y evalúas sobre los <b>aspectos negativos</b> que han surgido en la interacción?		

### 7.3. Anexo 3 . Actividad “¿Qué película me estás contando?”



### 7.4 Anexo 4. Actividad “No te oigo”

**Yo**

**Me voy**

**Ven aquí**

**¡Vete!**

**¿Vamos a comer?**

**Tengo mucho calor**

**Te llamo por teléfono**

**Hay mucha gente**

**Nos vemos mañana**

**Fíjate bien**

**Tengo sueño**

**La cuenta, por favor**

### 7.5. Anexo 5. Actividad “Hablando se entiende la gente”

A - Perdona, ¿me puede traer la \_\_\_\_\_?

B - ¿Qué quiere, la \_\_\_\_\_?

A - Sí.

B - Un segundo, que estoy con la \_\_\_\_\_.

A - Pues no se preocupe que yo ...

B - ¿Quiere que mientras le invite a \_\_\_\_\_?

A - No, no, que luego tengo que \_\_\_\_\_.

C - Oye, ¿me puede poner a mí un \_\_\_\_\_?

B - Un segundo, que estoy con la \_\_\_\_\_.

C - Ya, pero es que tengo un poco de \_\_\_\_\_.

B - Ya, bueno, pero es que está este señor antes que quiere la \_\_\_\_\_.

A - No, pero no se preocupe que yo no tengo \_\_\_\_\_.

B - ¿Usted me va a pagar con \_\_\_\_\_?

A - Sí, pero cuando me traiga la \_\_\_\_\_.

B - Bueno, un segundo, que estoy con la \_\_\_\_\_.

A - No se preocupe que yo no ...

C - Sí, pero acuérdesse de mi \_\_\_\_\_.

D - Oye, perdona, ¿podrías bajar un poquito el \_\_\_\_\_? Es que me estoy quedando \_\_\_\_\_.

E - Y de paso nos traes dos \_\_\_\_\_.

B - ¿Dos más de \_\_\_\_\_? ¡Cómo se nota que no tienen que \_\_\_\_\_! Enseguida se las llevo.

C - Oye, ¿cómo que enseguida? Pero si a mí no me ha traído todavía mi \_\_\_\_\_.

A - Sí, y yo la \_\_\_\_\_ .

B - Pero usted, ¿no me ha dicho que no tenía \_\_\_\_\_ ?

A - No, no, no, yo no ....

E - Oye, que yo tampoco tengo \_\_\_\_\_ , vamos, que cuando acabes con la \_\_\_\_\_ , le pones a este señor su \_\_\_\_\_ y me traes mis dos \_\_\_\_\_ .

D - Lo que sí te pido es \_\_\_\_\_ .

B - ¿A usted no le importa que baje un poquito \_\_\_\_\_ ? Es que la chica se está quedando \_\_\_\_\_ .

A - No, no, no, ningún problema, si yo no ...

C - Pero, un momento, es que usted entre que \_\_\_\_\_ la esto ... y luego que tiene que bajar el \_\_\_\_\_ a mí ... se le está amontonando el trabajo y a mí no me llega mi \_\_\_\_\_ .

A - Y cuando puedas me preparas a mí la \_\_\_\_\_ .

B - Sí, pero después de mi \_\_\_\_\_ .

C - Pero yo también quiero mi \_\_\_\_\_ .

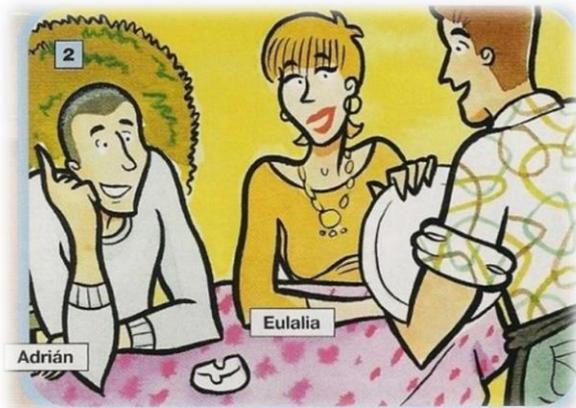
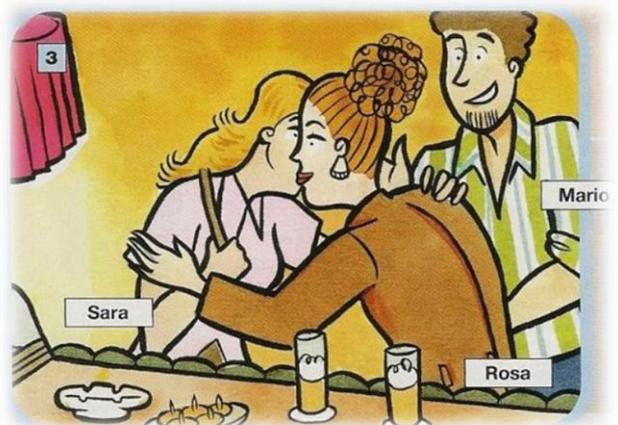
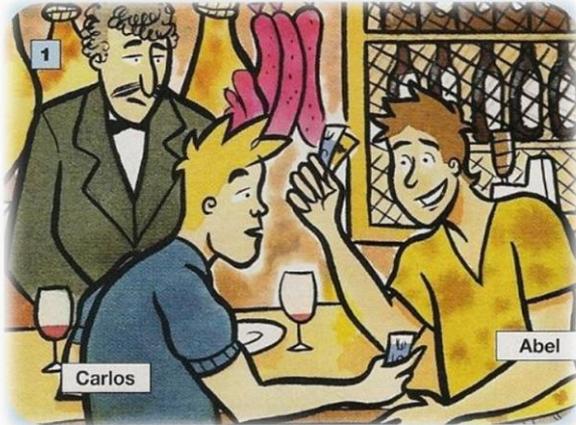
E - Por favor, baja el \_\_\_\_\_ . (Murmullo)

B - Bueno, a ver, a ver, lo que sí les pido es un poco de \_\_\_\_\_ . Cuando yo termine de \_\_\_\_\_ , le llevo a usted su \_\_\_\_\_ , que tiene un poquito de \_\_\_\_\_ y antes le llevo a usted su \_\_\_\_\_ , que me va a pagar con \_\_\_\_\_ . Y después bajo un poquito el \_\_\_\_\_ , que están ustedes todos \_\_\_\_\_ . Y luego le llevo a ustedes sus dos \_\_\_\_\_ porque no tienen \_\_\_\_\_ y tampoco tienen que \_\_\_\_\_ , ¿no es así?

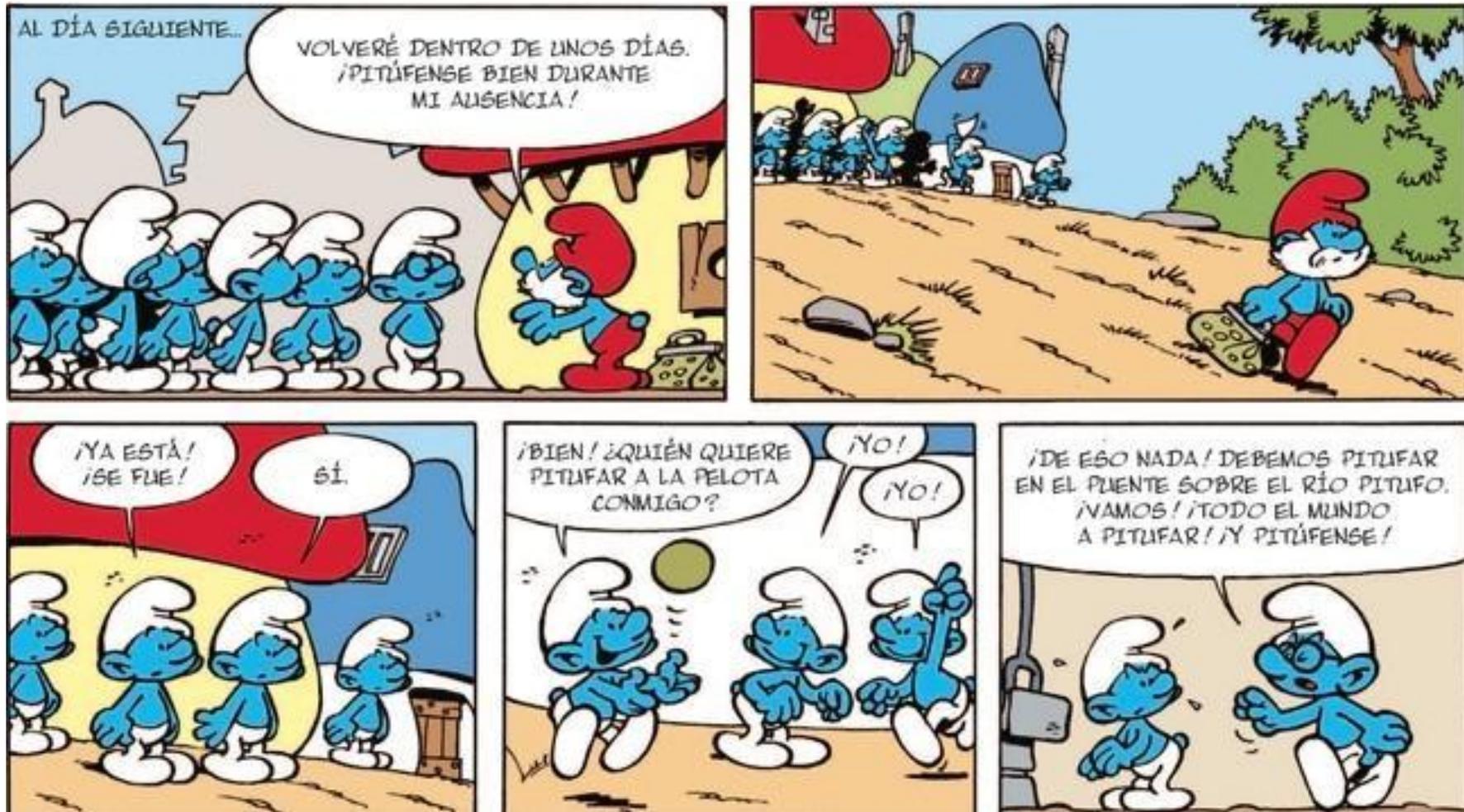
(Clientes) - Sí, sí, sí.

B - ¿Es que no ven como hablando se entiende la \_\_\_\_\_ ?

7.6. Anexo 6. Actividad "En el bar"



7.7. Anexo 7. Actividad "Pitufeando"



7.8. Anexo 8. Actividad “¿Quién es quién?”



Samuel



Pepe



Pablo



Jorge



Felipe



Clara



Anita



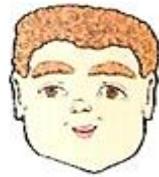
Alfredo



Susana



Ricardo



Paco



Manuel



Germán



David



Bernardo



Alejandro



Tomás



Roberto



Pedro



María



Guillermo



Ernesto



Carlos



Ana

## 7.9. Anexo 19. Cuestionario Final

<b>CUESTIONARIO SOBRE LAS ACTITUDES ANTE EL USO ESTRATEGIAS</b>					
A continuación se presentan una serie de preguntas sobre lo que piensas de las estrategias que has aprendido. Marca con una X según te sientas de identificado.					
		Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1	¿Consideras que las estrategias aprendidas te han ayudado en la fluidez del discurso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	¿Consideras que las estrategias aprendidas han influido para perder el miedo a hablar en el aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	¿Te sientes preparado para tener una conversación en español?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	¿Consideras que tienes herramientas suficientes para establecer una conversación en español?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	¿Sientes mayor curiosidad y entusiasmo por establecer conversaciones con nativos de español?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	¿Consideras útil la práctica de las estrategias en tu discurso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	¿Consideras que tienes más información sobre las distintas estrategias que existen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	¿Consideras que el aprendizaje de estrategias es útil a la hora de aprender un idioma?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

