

Investigación e Innovación en la Enseñanza de ELE

Ana

MARÍA CEA ÁLVAREZ

Carlos

PAZOS-JUSTO

Herminda

OTERO DOVAL

Joana

LLORET CANTERO

Marisa

MOREDA LEIRADO

Pedro

DONO LÓPEZ

Avances y Desafíos

**INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE ELE:
AVANCES Y DESAFÍOS**

Organizadores: Ana María Cea Álvarez, Carlos Pazos-Justo, Herminda Otero Doval,
Joana Lloret Cantero, Marisa Moreda Leirado, Pedro Dono López

© Edições Húmus, 2018 e Autores

End. Postal: Apartado 7081

4764-908 Ribeirão – V.N. Famalicão

Tel. 926 375 305

E-mail: humus@humus.com.pt

Impressão: Papelmunde – V.N. Famalicão

1.ª edição: Março de 2018

Depósito legal: 449673/18

ISBN 978-989-755-359-2

ÍNDICE

- 7 **Introducción**
- 13 **Aplicaciones de la traducción en la enseñanza de ELE**
Alberto Gómez Bautista
- 25 **O Caminho de Santiago como um recurso didático promotor da competência cultural nas aulas de E/LE**
América Flávia Borges da Silva | Carlos Pazos-Justo
- 43 **Cómo incluir la competencia estratégica en una programación de ELE para mejorar la expresión oral**
Ana María Cea Álvarez
- 69 **El *feedback* en la clase de LE: revisión del error y propuesta para su tratamiento en el aula virtual**
Ana Setién Burgués
- 79 **Algunos casos exitosos de gamificación**
Diego Jiménez Palmero
- 95 **Evaluar como un acto de comunicación**
Encarna Atienza Cerezo
- 113 **De Mr. Chapy a Mr. Marshall. La literatura hispanoamericana y el cine en las clases de ELE**
Fernando Ruiz Pérez
- 133 **Las humanidades digitales y la enseñanza de lenguas**
Francisco A. Marcos Marín
- 151 **Sobre los contenidos socioculturales para el español del turismo en Portugal**
Francisco José Fidalgo Enríquez
- 179 **Imagen y ELE en Portugal. Contribución a partir del análisis de los Premios Pilar Moreno (2016)**
Gonçalo Martins | Carlos Pazos-Justo

- 193 **Los exámenes DELE y sus variedades de la lengua**
Herminda Otero Doval
- 213 **Quien tiene boca se equivoca. Estrategias y actividades para la práctica de la producción oral dentro y fuera del aula de ELE**
M^a Cristina López Fernández
- 227 **¿/x/amón o /r/amón? Estudio sobre algunas dificultades fonéticas de los estudiantes portugueses de Español como LE**
Maria Cristina Simões dos Santos | Ana María Cea Álvarez
- 253 **Una experiencia colaborativa: enseñanza y aprendizaje del español a través de la subtitulación**
M. Dolores Lerma Sanchis | María Luisa Moreda Leirado
- 261 **La variación diatópica del español de América a través de una (hiper)pedagogía plurilingüística e intercultural**
Mário Domingues Cruz | Marta Saracho Arnáiz
- 283 **La microenseñanza como estrategia en la formación inicial de profesores: de la práctica simulada de enseñanza a la práctica real del aula**
Marta Pazos Anido | Mónica Barros Lorenzo
- 305 **La dimensión sociopragmática de la lengua y su impacto en los contextos educativos multilingües**
Marta Peláez Torres
- 325 **La diversidad lingüística de España en las clases de ELE del sistema educativo portugués**
Mirta Fernández dos Santos
- 347 **Psiconautas, de la literatura al aula de ELE pasando por el cine**
Moncho Iglesias Míguez
- 357 **El uso de conectores aditivos en noticias de accidentes de tráfico en diarios españoles y colombianos**
Pablo Deza Blanco
- 385 **La plataforma de aprendizaje Kahoot en las clases de ELE**
Paula Maria Azevedo Machado
- 397 **Diez años después de Bolonia: los estudios de español en perspectiva**
Xaquín Núñez Sabarís
- 427 **Um enfoque multidimensional-discursivo do conto *Retrato de mi suegra con retoques consecutivos* para o ensino de espanhol como língua estrangeira**
Yamilka Rabasa Fernández

CÓMO INCLUIR LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA EN UNA PROGRAMACIÓN DE ELE PARA MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL

Ana María Cea Álvarez

UNIVERSIDADE DO MINHO

anacea@ilch.uminho.pt

Resumen

Los resultados de la investigación empírica en adquisición de segundas lenguas (en adelante L2) y lenguas extranjeras (LE) indican que es positivo promover la reflexión continuada sobre el *cómo se aprende* para estimular el desarrollo de la competencia estratégica de los estudiantes y, en consecuencia, su capacidad de autorregulación a lo largo del proceso de aprendizaje. Sin embargo, la inclusión de forma sistemática de este tipo de contenidos en los programas de L2 plantea ciertos interrogantes. En este artículo se hará una descripción de las fases y objetivos de un entrenamiento estratégico destinado a promover la didáctica de la expresión oral (en adelante EO) desde una perspectiva competencial y reflexiva en las clases de L2, más específicamente en español como lengua extranjera (en adelante ELE).

Palabras clave: entrenamiento estratégico, adquisición de segundas lenguas, autorregulación, expresión oral.

0. Introducción

Las aportaciones teóricas procedentes de la investigación en didáctica y adquisición de L2 o LE de los últimos cuarenta y cinco años apuestan, cada vez con mayor determinación, por comprender el procedimiento de aprendizaje de lenguas desde la perspectiva del aprendiz (Wenden, 1987: 112), lo cual implica a su vez hacer prevalecer su perspectiva como estudiante y defender de forma vehemente el desarrollo de su competencia comunicativa, autónoma y estratégica.

El concepto de competencia comunicativa incluye, además de la competencia lingüística, la habilidad o la destreza para utilizar el conocimiento (Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990; *Marco Común Europeo de Referencia*, 2002^[1]). Concretamente, en el MCER (2002), uno de los documentos orientadores en la enseñanza de L2, se adopta un enfoque dirigido a la acción y se tienen en cuenta no solo los recursos cognitivos, emocionales y volitivos del estudiante, sino también las múltiples competencias que un individuo utiliza como ser social^[2] (Gutiérrez, 2006: 624). Llorián (2007: 75 y 153) destaca algunos de los componentes de la capacidad de aprender que se plasman en el MCER (2002): la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis, todo lo cual se vincularía directamente con el desarrollo de la *multicompetencia* en la lengua meta, como especifica Cenoz (2005: 459).

Una propuesta didáctica y metodológica deberá incluir el desarrollo de la subcompetencia estratégica de forma sistemática con algo que podría identificarse como un “entrenamiento estratégico”. En este caso concreto el modelo de entrenamiento que se presentará incide esencialmente en la destreza de expresión oral (EO en adelante), pues el tratamiento didáctico de esta destreza debe ser objeto de esmerada planificación y enseñanza sistemática, precisamente por el hecho de que la EO está fuertemente condicionada por la inmediatez del acto comunicativo. En este sentido, una enseñanza anclada en principios como el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, le permitirá al alumno desarrollar un alto grado de conocimiento procedimental y capacidad de autorregulación.

Así pues, en este artículo se hará, en primer lugar, una breve descripción del concepto competencia estratégica y estrategia; en segundo lugar, se reflexionará sobre los procedimientos para integrar y desarrollar de forma consistente la competencia estratégica en una programación de lenguas; en tercer lugar, se describirán las especificidades de la didáctica de EO; y, en cuarto y último lugar, se propondrán una serie de fases o ciclos para desarrollar de manera simultánea la destreza de EO a través de la competencia

1 En adelante MCER.

2 Esta idea entronca directamente con los tres objetivos del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006), -en adelante PCIC-, que consideran siempre al estudiante como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje: a) el alumno como *agente social*, b) como hablante *intercultural* y c) como aprendiente *autónomo* (Instituto Cervantes, A1-A2, 2006: 74).

estratégica. De esta manera, se realizará una intersección entre los dos constructos presentados: cómo integrar la competencia estratégica en una propuesta didáctica que tenga por objetivo la realización de una actividad de expresión oral.

1. Fundamentos teóricos sobre el concepto de competencia estratégica y estrategia

Algunos paradigmas de *competencia comunicativa* atribuyen un papel preponderante a la dimensión estratégica, como es el caso del propuesto por Canale y Swain (1980) en el que esta dimensión tiene una función esencialmente compensatoria o de evitación (Férez, 2011: 135). Sin embargo, otros estudiosos como Fernández López (2005: 415; 577) amplían esta concepción y le atribuyen a esta subcompetencia una serie de habilidades implícitas: a) la capacidad general de aprender (*saber aprender*); b) la capacidad de activar todos los recursos disponibles para poder expresarse y comunicarse; c) relacionar el conocimiento de la lengua y el conocimiento del mundo con la situación de comunicación; d) la reparación y compensación de carencias o fallos de comunicación que puedan aparecer a nivel de comprensión y producción en varios ámbitos de la competencia comunicativa (a nivel lingüístico o gramatical, a nivel discursivo y también a nivel estratégico y sociolingüístico). Además, Fernández López (2005: 575-578) especifica que la competencia estratégica se ejercita a través de los procesos de *evaluación* (entendida como el reconocimiento de la situación de comunicación y la valoración de los recursos que se poseen para conseguir la meta), *planificación* (momento en el que se recuperan los ítems y se analizan) y *ejecución* (cuando se recurre a los mecanismos psicofisiológicos para llevar a cabo el plan en el modo y canal apropiados). Según esta visión, por lo tanto, las estrategias sirven de nexo entre el conocimiento de la lengua y del mundo con la situación de comunicación e, incluso, con los mecanismos psicofisiológicos. Por último, es importante destacar la conexión que autores como Oxford (1990) establecen entre el uso de estrategias y el desarrollo de la competencia comunicativa (según Vera, 1997: 25-26):

1. Todas las estrategias están orientadas hacia el objetivo principal que es el desarrollo de la competencia comunicativa.

2. Esta requiere una interacción realista de los alumnos en el uso de una lengua de forma significativa y contextualizada.
3. Las estrategias de aprendizaje ayudan a los alumnos a participar activamente en una comunicación auténtica.
4. Las estrategias funcionan en un sentido general y específico para intensificar el desarrollo de la competencia comunicativa (...).
5. De todo lo anterior se desprenden varias ideas: el desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de L2 permite: a) tomar conciencia de las dificultades inherentes al proceso; b) saber identificar recursos para resolver esas dificultades; c) autoevaluar la eficacia de las estrategias implementadas; y, d) conducir el proceso de forma autónoma y autorregulada.

Por otro lado, la delimitación del concepto de estrategia no está exenta de dificultades, comenzando por la falta de consenso existente en la bibliografía especializada sobre sus criterios definitorios: algunos autores hacen referencia al criterio de consciencia, otros al de problematicidad, unos se preguntan si las estrategias son susceptibles de ser enseñadas o aprendidas, otros aluden a la situación que ocupan en el campo del conocimiento -más próximas al declarativo o al procedimental- o si pertenecen al foro discursivo o al psicolingüístico. En todo caso, y para simplificar, se presentarán a continuación dos definiciones que aluden de forma ilustrativa a su naturaleza y al uso que los aprendices de una L2 hacen de las estrategias.

Según Oxford (1990: 1, 8) se trata de “herramientas o pasos específicos puestos en práctica por el aprendiz con el propósito de mejorar su propio aprendizaje, hacerlo más fácil, rápido y divertido”. En esta definición el criterio de consciencia parece estar presente, pues esta autora alude a que dependen del “propósito del estudiante” para mejorar y “autorregular” su propio aprendizaje. Además, “promueven una implicación más activa y autodirigida en el aprendizaje de lenguas y en el desarrollo de la competencia comunicativa”. Esta autora afirma también que “un aprendizaje adecuado de estrategias mejora la competencia lingüística y proporciona mayor autoconfianza” durante el proceso de aprendizaje.

A su vez, Grenfell y Macaro (2007: 10-11), sostienen que una estrategia es “una forma de actividad que se usa como respuesta a problemas cuando y donde surjan”, y especifican que estos pueden aparecer dentro del discurso, del contexto social, dentro de la cabeza del aprendiente o incluso las tres opciones a la vez. El factor de problematicidad aparece de forma recurrente y algunos autores, como Skehan (1989, según Ellis, 1994: 535), subrayan que

la competencia estratégica permite que el aprendiz desarrolle su capacidad para: a) “imponerse” a la situación de aprendizaje manteniendo una actitud activa hacia la tarea; b) autoevaluarse, monitorizarse o, en definitiva, autorregularse (identificando errores, fuentes de errores, corregirse, etc). En todos los casos, los investigadores subrayan que el comportamiento estratégico establece una clara relación entre el contexto social y el psicológico.

Relacionado con los tipos de estrategias, han sido elaboradas diferentes taxonomías entre las cuales se pueden identificar seis grandes grupos de estrategias: unas destinadas a “hacer algo” (cognitivas, compensatorias, memorísticas, sociales, afectivas), y aquellas destinadas a “gestionar y supervisar” el aprendizaje como las estrategias metacognitivas (destinadas a monitorizar la cognición, pero también el proceso y el resultado de la tarea de comunicación)^[3]. En la figura 1 se muestra un esquema simplificado de los diferentes grupos de estrategias.



Figura 1 – Tipos generales de estrategias del aprendiz.

Para ilustrar con ejemplos cada una de las categorías anteriores, en la tabla 1 se recogen algunos subtipos de estrategias agrupados según su tipología.

3 En el Modelo de autorregulación de estrategias de Oxford (2011) se proponen nuevas categorías de estrategias destinadas a la regulación de la dimensión afectiva -denominadas estrategias meta-afectivas- y las encargadas de regular la dimensión sociocultural y la interacción, conocidas como las meta-sociocultural- interactivas. Para ilustrar con mayor énfasis los grupos clásicos de las mencionadas taxonomías no se han introducido estas últimas categorías en la figura 1.

Tabla 1 – Inventario de estrategias del aprendiz según las diferentes categorías.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS DEL APRENDIZ	
Cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Construir, practicar, transformar y aplicar el conocimiento de la L2. • Activar el conocimiento previo. • Estimular el raciocinio. • Conceptualizar a través de detalles (incluyendo el análisis, comparación, etc.). • Conceptualizar en sentido amplio (realizar síntesis, resúmenes, etc.). • Ir más allá de los datos inmediatos (adivinar, predecir, etc.) • Establecer una asociación entre la nueva idea y lo que ya se conoce (elaboración). • Imitar la forma de hablar de los nativos. • Practicar los sonidos o el alfabeto de la nueva lengua. • Utilizar frases hechas o modismos en la nueva lengua. • Intentar pensar en la nueva lengua. • Inferir: cuando se usa la lengua aplicar reglas generales a nuevas situaciones. • Buscar parecidos y diferencias entre la L1 y L2.
Memorísticas	<ul style="list-style-type: none"> • Construir una frase con una nueva palabra para así poder recordarla mejor. • Poner la nueva palabra en un grupo con otras palabras que de algún modo son similares. • Asociar el sonido de una nueva palabra al sonido de una palabra familiar. • Utilizar rimas para recordar una palabra nueva. • Recordar la palabra creando una imagen mental clara de ella o haciendo un dibujo. • Hacer una lista con todas las palabras que se conocen relacionadas con la nueva y establecer relaciones entre ellas. • Representar físicamente la nueva palabra (por ejemplo, al aprender la palabra “andar”, levantarse y caminar). • Repasar a menudo. • Refrescar la memoria sobre temas que se han aprendido con anterioridad.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS DEL APRENDIZ	
Compensatorias	<ul style="list-style-type: none"> • Si se está hablando y no se recuerda la expresión correcta, hacer gestos o cambiar momentáneamente a la L1. • Pedir a otra persona que nos diga cuál es la palabra correcta si no se recuerda algo durante una conversación. • Cuando no se recuerda una expresión adecuada para decir o escribir, buscar una forma diferente de decirlo: usar un sinónimo. • Inventarse palabras nuevas cuando no se conocen las adecuadas. • Dirigir la conversación hacia un tema del que se conoce el vocabulario.
Metacognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Obtener la idea general de un tema, entender cómo está organizada la lección y como se relaciona con lo que ya se sabe (procesos de elaboración). • Monitorización o control de la acción: concentrarse en el proceso de escucha en L2 apartando de la mente temas no relacionados. • Investigar sobre cómo aprender una lengua extranjera y ser un buen estudiante. • Evaluar el progreso general alcanzado en el aprendizaje de la nueva lengua. • Organizar el horario para estudiar y practicar la nueva lengua de manera equilibrada, no sólo cuando existe la presión de un examen. • Establecer objetivos en el aprendizaje de la lengua. • Arriesgarse y responsabilizarse de encontrar oportunidades para practicar la nueva lengua. • Aprender de los errores usando la nueva lengua.
Afectivas	<ul style="list-style-type: none"> • Intentar relajarse siempre que uno se sienta nervioso al usar la L2. • Animarse activamente a sí mismo a asumir riesgos en el aprendizaje de la lengua, como adivinando significados o intentando hablar, aunque pueda cometer algunos errores. • Recompensarse a uno mismo con algo tangible cuando se ha hecho algo bien durante el aprendizaje de la lengua. • Prestar atención a señales físicas o de estrés que podrían afectar al aprendizaje. • Hablar con alguien en quien se confía sobre nuestras actitudes y sentimientos relacionados con el proceso de aprendizaje de la lengua. • Ayudan al aprendiz a crear emociones y actitudes positivas y a permanecer motivado.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS DEL APRENDIZ	
Sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar ayuda al hablante, pedir que se hable más despacio o que se repita o que aclare lo que se acaba de decir. • Pedir a otras personas que nos corrijan la pronunciación. • Trabajar con otros estudiantes para practicar, repasar o compartir información. • Conocer la cultura del lugar en el que se habla la nueva lengua. • Prestar mucha atención a los pensamientos y sentimientos de las otras personas con quien se interactúa en la nueva lengua. • Ayudan al aprendiz con la comunicación, los contextos socioculturales y la identidad (interaccionar para aprender a comunicarse). • Superar fallos de conocimiento en la comunicación. • Desenvolverse en contextos e identidades socioculturales.

2. Didáctica de la expresión oral

Teniendo en consideración los aspectos descritos en los apartados anteriores, la programación de un curso que pretenda impulsar la destreza de expresión oral contemplará una serie de objetivos que van más allá de alcanzar la gramaticalidad de lo oral. Baralo (2000: 16) insiste, por ejemplo, en la combinación de actividades no solo de carácter lingüístico (relacionadas con el plano fonético-fonológico, la riqueza y precisión del vocabulario, la corrección gramatical, etc.), sino también en aquellas que sean representativas de otros planos, como el sociolingüístico o el pragmático-discursivo, este último, por ejemplo, debido a la importancia “de una buena interacción con las personas que dominan más la lengua” y a la capacidad “de interpretar los sentidos de los enunciados en una determinada situación, atendiendo a la cantidad de información que se recibe y que se debe dar, a la negociación de los significados y a las implicaturas conversacionales”.

Los contenidos que se planteen en la programación respetarán también el principio básico de integración de destrezas^[4] y se adecuarán a los niveles de aprendizaje de los estudiantes (en coherencia con lo descrito en el MCER (2002)). A su vez, se diseñarán ejercicios que integren los ejes básicos

4 En las situaciones comunicativas reales todas las destrezas suelen aparecer integradas, bien de forma simultánea (escuchar un mensaje del contestador y tomar nota) o sucesiva. Existe una amplia gama de posibles combinaciones entre las principales destrezas, sin un orden establecido (Pinilla, 2005: 882).

de la comunicación: el contexto, el mensaje, el canal y el código^[5]. Se pretenderá igualmente que todas las actividades sean significativas, de preferencia, que traten temas cercanos al alumno, que sean abiertas y, sería aconsejable que las dificultades que presenten aparezcan dosificadas. En este sentido, el dominio de la competencia estratégica compensará y regulará el posible desequilibrio entre los medios de que dispone el alumno y lo que quiere realmente expresar.

Briz (2005: 233) insiste en algunos aspectos que deben contemplarse para desarrollar la oralidad en la clase de L2 y están relacionados con las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa:

- pronunciación y dominio de la nueva base articulatoria (plano lingüístico);
- reconocimiento del léxico y recursos morfosintácticos (plano lingüístico);
- familiarización con los grados de coloquialidad y los diferentes registros (plano sociolingüístico);
- interpretación de enunciados y grado de adecuación en las producciones (plano pragmático);
- desarrollo de habilidades de carácter cognitivo y lingüístico (plano estratégico);
- perfeccionamiento de la conversación (necesidad de dar y tomar el turno de palabra, etc), (plano pragmático y estratégico);
- monitorización de la producción para que los estudiantes sean más conscientes de posibles errores de su pronunciación (apócope, repeticiones o formaciones agramaticales, por ejemplo), y puedan corregirlos (plano estratégico).

Por otro lado, un método de instrucción en L2 debería contemplar en su enfoque las teorías cognitivas del aprendizaje que promueven la reflexión sobre el proceso y defienden la presentación y el procesamiento de la información en varias fases para que se produzca un aprendizaje significativo (Anderson, 1980). Así pues, un modelo de clase posible comenzaría por exponer a los alumnos al input lingüístico con la intención de que estos desarrollen el conocimiento declarativo sobre la lengua (*fase cognitiva*); posteriormente, a través de la ejercitación de la L2 el estudiante creará hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua y su conocimiento se irá transformando (*fase asociativa*); finalmente, a través del procesamiento del input hasta la conformación del output el tipo de conocimiento se transforma en procedimental y el alumno se encuentra en una *fase autónoma* de aprendizaje.

5 Pinilla (2005: 879).

La información anterior está en coherencia con las dos fases que se han identificado para la destreza de expresión oral: en primer lugar, se produce la asimilación y, posteriormente, la creación.

- a. La *asimilación* está relacionada con la exposición al input y al desarrollo de la comprensión auditiva. El procedimiento sugerido sería presentar primero la muestra de lengua y, a continuación, realizar ejercicios de práctica controlada. En la primera parte se presta más atención a los aspectos formales y menos al contenido (memorización de diálogos cortos y actividades de repetición). Son las llamadas *actividades de producción formal*.
- b. La *creación* consta de dos etapas: una primera en que se encuentra una *producción dirigida* y otra de *producción libre*, en la que el estudiante se va convirtiendo en el verdadero protagonista de las actividades. Estas actividades respetan el desarrollo interlingüístico natural e inciden en la expresión espontánea y significativa. Dan importancia al significado y a los contenidos y se pueden desarrollar a través de actividades como los monólogos o la interacción, aunque existe una variada tipología de discursos hablados (Moreno, 2002: 41).

En lo que respecta al tipo de actividades, estos dependerán del nivel de los estudiantes, del grado de formalidad y del canal utilizado. Se pueden distinguir:

- a. *Diálogos o conversaciones*: en los niveles iniciales se puede trabajar con microdiálogos, en los que se repiten estructuras básicas; más adelante se podrá recurrir a los diálogos abiertos, donde se introduce una verdadera necesidad de comunicación.
- b. *Encuestas y entrevistas*: (adecuadas para cualquier nivel, pues sólo varía el grado de dificultad de los contenidos y temas). En los niveles iniciales se recomiendan pequeñas encuestas. Se pueden realizar dentro de la clase o a otros estudiantes ajenos al contexto educativo. Preparación (selección del tema, preguntas, vocabulario, formas gramaticales, entrevista, post-actividad como resumen, etc).
- c. *Monólogos*: en el contexto de una interacción comunicativa más extensa (como en un diálogo, un debate, una sesión informativa, etc), es posible que el emisor o usuario de la lengua produzca un texto oral o realice una exposición prolongada para transmitir su mensaje ante uno o varios oyentes, esa actividad se puede definir como un monólogo^[6].

6 El MCER (2002: 61) además de proporcionar escalas ilustrativas para describir la expresión oral en general, establece la diferencia entre el *monólogo sostenido*, referido a la argumentación (como el que puede tener lugar durante un debate), o el *monólogo sostenido* relacionado con la presentación de experiencias, emisión de comunicados o declaraciones públicas (en los que se transmite

Sería recomendable que para realizar este tipo de actividades el alumno active los mismos procesos de expresión oral que se pondrían en práctica en una situación similar fuera del contexto académico de uso de la lengua. Además, en su concepción resultaría eficaz que las actividades presentasen los objetivos y los procedimientos de forma clara y estas estuviesen orientadas hacia el proceso siguiendo el siguiente esquema:

- a. *Pre-actividad*. En esta fase se presenta la motivación para realizar la tarea, se desarrolla el conocimiento sobre el tema que se va a trabajar. Se explica en qué consistirá la tarea final.
- b. *Desarrollo*. Se plantean aquí tareas posibilitadoras que trabajen con los contenidos gramaticales, léxicos, funcionales, etc.
- c. *Realización de la tarea final*.
- d. Como post-actividad se *evalúan* los resultados, se *sistematizan* reglas gramaticales, contenidos, etc. También es posible plantear actividades de *ampliación de la tarea*.

A continuación se describirán con mayor detalle cada uno de los planos que intervienen en el desarrollo de la competencia comunicativa y que han sido mencionados anteriormente: plano lingüístico, sociolingüístico, pragmático-discursivo y estratégico (objeto principal de esta investigación).

2.1. Plano lingüístico

El dominio de esta dimensión suele presentar diferentes niveles de dificultad para los alumnos de L2. En el área de la fonética, una de las tareas que tienen que realizar los estudiantes es identificar adecuadamente los sonidos propios de la L2, que muy probablemente no coinciden en su totalidad con los de la L1. El aprendiente tendrá como objetivo dominar la nueva base articulatoria que caracteriza la lengua meta (Baralo, 2000: 16, 19) y, en la programación se tomará en consideración, como indica Matute (2005: 469), que la mayoría de las dificultades de esta dimensión provienen de la transferencia de los hábitos articulatorios de la L1 a L2.

información, se dan instrucciones, se pronuncian discursos en reuniones públicas o se profieren conferencias, sermones, espectáculos, etc).

Con el objetivo de trabajar de forma sistemática la corrección fonética existen varios tipos de actividades, muchas de ellas aplicables de forma más eficaz después de analizar las características fonéticas de la L1 y L2 desde un punto de vista contrastivo. En Santos y Cea (2018) se describen algunos métodos de aprendizaje y corrección fonética. Uno de ellos es el *método fonoarticulatorio* en el cual el alumno se centra en identificar el punto y modo de articulación de una serie de fonemas que resultan esenciales desde el punto de vista contrastivo. Por otro lado, el método de *oposiciones fonológicas o pares mínimos* permite trabajar la capacidad de discriminación auditiva como paso previo para la correcta producción de los sonidos. Y, por último, el método *verbo-tonal* que incorpora actividades que pretenden lograr la aproximación fonológica a la realización de un sonido concreto. Es posible recurrir también a *ejercicios lúdicos* con el propósito de ejercitar y sistematizar de forma amena los fonemas practicados con algunos de los métodos referidos (algunas de las actividades se conocen por “la línea telefónica”, “lluvia de palabras”, “oigo-dices”, etc). En resumen, estos métodos permiten que el alumno pueda, en primer lugar, identificar y discriminar los sonidos específicos de la L2 (a través de estrategias cognitivas y metacognitivas) y, posteriormente, seleccionar, reproducir y autoevaluar aquellos sonidos que son susceptibles de causar interferencias en la comunicación (a través de estrategias cognitivas y metacognitivas).

En las otras áreas del plano lingüístico, desde la perspectiva de la adquisición de L2 y tomando como referencia el comportamiento lingüístico de los alumnos lusófonos de ELE, las deficiencias que surgen en el campo léxico, gramatical y sintáctico tienen un origen interlingual (producto de una transferencia lingüística negativa que afecta a diferentes ámbitos, como, por ejemplo, los paradigmas verbales, sustantivos heterogénicos, heterotónicos y heterosemánticos, el uso de verbos pronominales⁷, etc). Sin embargo, las dificultades pueden surgir también a partir de las características intrínsecas de la lengua meta, creando, por lo tanto, errores de origen intralingual.

Las actividades que se planteen promoverán el desarrollo de capacidades comunicativas a través del intercambio comunicativo y será el uso de la propia lengua oral el instrumento de aprendizaje más conveniente.

7 Véanse los estudios realizados en esta área por Vigón (2005).

2.2. Plano sociolingüístico

En este plano será necesario incidir en los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía que difieren tanto entre una lengua y otra, expresiones de sabiduría popular de la lengua meta (refranes, modismos y dichos) o diferencias de registro. En relación con este aspecto, Briz (2005: 232) señala que el análisis del discurso oral ha favorecido el estudio de la variación léxica de acuerdo con la situación de comunicación, el fin de la misma y las características de los usuarios que participan en la misma. Se plantea ahora el aprendizaje del léxico informal de las frecuencias léxicas coloquiales, el empleo de *proformas* que pueden expresarlo todo o casi todo. Por último, pertenece a este plano el tratamiento de las diferentes variedades dialectales de la lengua y acentos.

2.3. Plano pragmático-discursivo

Para participar de forma eficaz y apropiada en una conversación, además de desarrollar la destreza de comprensión auditiva, será necesario adquirir un conjunto de habilidades que se pueden englobar bajo el término de destrezas conversacionales de las cuales algunas se enmarcan en el plano pragmático-discursivo. Este campo se centra en la adecuación interactiva emisor-receptor-situación y en el aspecto estilístico-expresivo.

Relacionado con lo anterior se identifican otras categorías pragmáticas como las relaciones temporales y modales, los marcadores discursivos, el orden pragmático, intensificadores, atenuantes, etc. Estas habilidades pueden estar condicionadas culturalmente y, por tanto, ser distintas en la cultura del alumno y en la L2. En actividades de interacción, una de las habilidades específicas relacionadas con la competencia pragmática es la necesidad de dar y tomar el turno de palabra con las estrategias adecuadas para cada caso. Los hábitos lingüísticos de los hispanohablantes dificultan el desarrollo de esta actividad, como destaca Baralo (2000: 14), pues son dados a interrumpir y a quitar el turno de palabra antes de que el interlocutor haya terminado su intervención. Los hablantes de otras lenguas tienen verdaderas dificultades para superar esas barreras culturales y aplicar los recursos lingüísticos y paralingüísticos que le permitirán intervenir en la conversación.

Todavía dentro de este campo, es necesario hacer referencia a la interpretación de enunciados. En la expresión oral, el uso natural de la lengua es el objetivo del aprendizaje, pero ese uso natural se alcanza a partir del significado más que de la forma; se trata siempre de un proceso conocido como top-down, del todo a las partes, más que como bottom-up, de las partes al todo. Sin embargo, en las clases de L2 es necesario que las actividades que se planteen se centren también en la forma, como parte importante del proceso de aprendizaje (Baralo, 2000: 17). Este aspecto ha de ser objetivo de cualquier programación y base imprescindible en la elaboración de materiales didácticos.

El estudio del discurso oral también ha demostrado que muchas *formas verbales*, antes que tiempo, *expresan valores modales o modalizadores*^[8] (esto es, que el aspecto domina sobre el tiempo). El futuro deja de ser una marca temporal para expresar suposición (*estarás pensando que soy tonto*), o de probabilidad (*ahora estarán bailando*). Por lo tanto, la elección de un tiempo o de un modo entre varias opciones supone siempre un efecto de sentido, un efecto pragmático (Briz, 2005: 231).

Por último, la función de conexión discursiva enlaza con dos actividades del habla (Briz, 2005: 228): la *actividad argumentativa* (guías que manifiestan las intenciones del hablante al tiempo que instruyen al oyente en la interpretación) y la *actividad formulativa y estructuradora* (actúan como elementos de estructuración, se trata de la función metadiscursiva). El empleo adecuado de conectores de diferentes tipos es fundamental: argumentativos, de adición, de oposición, de consecuencia, causa, justificación, condicionalidad.

Estas son algunas actividades dirigidas al desarrollo del plano pragmático-discursivo:

- Se mostrarán diferentes formatos de producciones orales para que los alumnos realicen una adecuada comprensión de las mismas y se familiaricen con las características de cada una de ellas (entrevistas, debates, monólogos, etc).
- En este contexto, se trabajarán, por ejemplo, las *destrezas conversacionales* mediante la observación, seguida de práctica, facilitando al alumno muestras de lengua reales para aclarar aspectos como las fórmulas de tratamiento entre los

8 La *modalización* en la que se engloban *la cortesía, atención, énfasis* ha sido otro de los focos de interés del discurso oral. Modifican la intervención de un hablante, su fuerza ilocutiva, imprimiendo mayor objetividad o intensificando el acuerdo o el desacuerdo (Briz, 2005: 229).

hablantes de español, el uso de argot o jergas, o los mecanismos que regulan toda conversación.

- Para sistematizar los contenidos discursivos se analizará de forma explícita la estructura y jerarquización de ideas, supervisando el uso de conectores (buscando la variedad, intentando sustituir, en un registro formal, las muletillas o palabras de apoyo de la producción oral por elementos supraoracionales).
- Puede recurrirse a *técnicas teatrales, dramatizaciones, juegos de rol y simulaciones* con el objetivo de reproducir contextos en los que los procesos de recepción y producción de mensajes sean naturales. Estas técnicas acercan al aula las situaciones comunicativas del exterior a través de la dinámica de grupos, consiguen desinhibiciones y crean las bases para una buena comunicación en el aula. Además, a través de esas técnicas dramáticas se consigue que el alumno ponga en práctica microdestrezas como:
 - apertura, mantenimiento y cierres conversacionales;
 - apoyos lingüísticos para mantener ocupado el canal mientras se piensa;
 - introducción de temas nuevos, retomar el tema;
 - estrategias para enriquecer la competencia sociocultural; y, finalmente,
 - colaboración con el oyente: el saber dar señales de comprensión e incomprensión, mantener la palabra o saber cederla.

2.4. Plano estratégico

En lo que respecta a la selección de contenidos estratégicos, Wenden (1991: 74) formula algunas preguntas que pueden resultar orientadoras: “¿Cómo se puede ayudar a que los aprendices sean más conscientes de sus problemas de aprendizaje en L2 para que ellos mismos identifiquen las dificultades con las que se encuentran? ¿Qué criterios deberían tener en cuenta los estudiantes para evaluar los resultados de su aprendizaje? (...)”. Pero se podrían también proponer otras como: ¿En qué nivel de competencia estratégica se encuentran nuestros alumnos? ¿Dominan todos los ámbitos de la competencia estratégica? ¿Son conscientes de sus estilos de aprendizaje? ¿Son eficaces las estrategias que utilizan durante el proceso de aprendizaje?

Desde el punto de vista psicolingüístico se recomienda reflexionar sobre los elementos que integran el proceso de expresión oral e intentar identificar:

- qué dificultades encontraría un hablante (no) nativo en el proceso de expresión oral;
- qué factores pueden provocar esas dificultades: *intrínsecas* al hablante (pueden depender las aptitudes del alumno, de sus actitudes, conocimiento previo de la L2, necesidades, motivaciones, estadios de procesamiento de la información, niveles de conocimiento de la lengua implicados o estrategias del aprendiz), o *extrínsecas* (pueden ser resueltas con ayuda o mediación del profesor).
- qué mecanismos o estrategias podrían ayudar a resolver esas dificultades.

De forma complementaria a lo anterior es importante identificar los tipos de conocimiento que subyacen al uso de estrategias en un contexto de aprendizaje. Para ello, Oxford (2011) en su *Modelo de autorregulación estratégica*, propone desarrollar las siguientes áreas de conocimiento:

- a. de la *persona*: estilos de aprendizaje, objetivos, fortalezas, debilidades;
- b. del *grupo o de la cultura*: normas y expectativas dentro de un determinado grupo o cultura en el que el aprendiz quiere entrar;
- c. de la *tarea*: exigencias y características de la tarea de aprendizaje en L2;
- d. del *proceso* de aprendizaje: exigencias y características de un aprendizaje en L2 a corto y largo plazo;
- e. de la *estrategia* en sí: descripción y funcionamiento. En este apartado distingue otros dos tipos: las estrategias dirigidas a “hacer” algo y aquellas destinadas a desarrollar un “control y gestión” eficaces sobre la acción.
- f. del *conocimiento condicional*: por qué, cuándo y dónde se usa una determinada estrategia de aprendizaje.

3. Diseño e implementación de un entrenamiento estratégico para mejorar una destreza como la de EO

Para dar respuesta a todas las necesidades que pueden presentar los alumnos de L2 en la destreza de oralidad u otras es aconsejable desarrollar cada uno de los planos de la competencia comunicativa descritos anteriormente, entre los que se encuentra el de la competencia estratégica. En un “entrenamiento estratégico” son posibles diferentes niveles de concreción, se puede organizar con instrucciones en las que no se hace referencia a las estrategias, hasta aquellos métodos en los que los estudiantes están completamente informados sobre los ejercicios y reflexionan específicamente sobre una determinada

estrategia, evaluando su éxito o indagando en cuándo y cómo transferir las estrategias a otros campos. En relación con este aspecto, Cohen (1998: 17-19) y Oxford (1990: 207; 2011) afirman que resulta más eficaz aquel programa en el que los estudiantes están completamente informados sobre los objetivos que se pretenden alcanzar y en el que se describen expresamente las estrategias, se discuten y se refuerzan.

Otro aspecto de suma importancia es decidir cuál será la profundidad de la preparación o entrenamiento estratégico en lo que concierne a las tipologías de estrategias que constituirán la programación del curso (se decidirá, por ejemplo, si se abordan los tipos básicos de estrategias, como los que se han presentado en la figura 1, o solo algunos de ellos). Pero, en definitiva, la selección de estrategias será realizada en función de tres factores concretos:

- a. Las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- b. La utilidad para la mayor parte de los aprendices y su grado de transferencia a una variedad de situaciones y tareas de aprendizaje (Oxford, 1990: 204-5).
- c. Las características de la tarea lingüística que se va a completar (Wenden, 1991: 69).

En los apartados siguientes se describirán las fases en las que podría organizarse un entrenamiento estratégico destinado a fortalecer la destreza de oralidad. Así pues, podría existir una fase preliminar y tres fases siguientes como se detallará a continuación.

3.1. Fase preliminar del entrenamiento

Antes de presentar la tarea de comunicación, en la fase denominada *preparación estratégica*, Oxford (2011: 182) llama la atención sobre la importancia de identificar claramente la cultura y los datos socio-biográficos del alumno meta como factores decisivos en el proceso de aprendizaje^[9]:

- a. Variables demográficas (edad, sexo, etc).
- b. Nivel de escolaridad.
- c. Otros factores que pueden condicionar el aprendizaje de la L2:

9 Para recoger datos sobre las necesidades y características de los estudiantes existen diferentes instrumentos: plantillas de observación, entrevistas, cuestionarios, juegos o discusiones abiertas (Oxford, 2011: 188).

- Características de la L1;
- Diferencias entre la L1 y la L2 en términos de contraste entre las lenguas y el nivel de competencia lingüística en L1 y L2;
- Estilos de aprendizaje de lenguas;
- Tipos de motivación para el aprendizaje de la L2;
- Reflexión e identificación de las estrategias que ya usa normalmente el aprendiz;
- Identificación de actitudes y creencias sobre la L2, su cultura y su aprendizaje.

También en esta fase preliminar, Ellis y Sinclair (1989: 7) recomiendan que el discente reciba preparación específica en tres áreas:

- *Psicológica*: a través de actividades centradas en fortalecer la confianza para experimentar con la L2.
- *Metodológica*^[10]: con actividades que ayuden a los alumnos a entender y a usar el metalenguaje y a percibir más claramente los objetivos de aprendizaje que subyacen a cada actividad.
- *Proceso de autorregulación o práctica en la autogestión del aprendizaje*: con ejercicios que les proporcionen oportunidades para realizar opciones sobre su aprendizaje.

3.2. Primera fase: planificación de la actividad de lengua

Esta fase se caracteriza fundamentalmente por describir la tarea de lengua e identificar sus exigencias, establecer objetivos y planificar los pasos a seguir para alcanzarlos (desarrollando estrategias de metacognición). En esta fase el estudiante debe también identificar las dificultades que pueden surgir antes y durante la realización de la tarea, localizar los recursos de los que dispone para compensar esas deficiencias (en las actividades de expresión oral tendrá en cuenta las dificultades lingüísticas –gramaticales, léxicas, discursivas, pragmáticas, etc y aquellas directamente relacionadas con la destreza de expresión oral – fonéticas, discursivas, pragmáticas, etc), activar

10 La fase de preparación que se sugiere en el modelo CALLA (Cognitive Academic to Language Learning Approach), de O'Malley y Chamot (1989), se orienta, según Martín (2007: 73), en varias direcciones: dirigir la activación de conocimientos previos de los aprendices, organización de la lección, atención selectiva de palabras y conceptos clave que se van a presentar. Está, por lo tanto, más centrada en la preparación metodológica que en la psicológica de Ellis y Sinclair.

conocimientos previos (a través de estrategias cognitivas como la elaboración, etc) y concebir un plan de actuación (metacognición). Es también decisivo que el estudiante aprenda a valorar su estado de ánimo ante la tarea, reflexionando sobre la dificultad y desarrollando estrategias para mantener un grado de motivación alto. Para ello se pondrán en práctica estrategias afectivas y meta-afectivas.

3.3. Segunda fase: puesta en práctica de la tarea de oralidad acompañada de ejercicios estratégicos controlados

A continuación, el aprendiz pondrá en práctica el plan concebido anteriormente, monitorizando su ejecución y decidiendo si continúa de esa forma o introduce modificaciones para alcanzar los objetivos de forma más eficaz.

Desde el punto de vista estratégico, este estadio puede subdividirse en diferentes momentos que a lo largo de varias sesiones van desde la descripción y presentación de diferentes tipos de estrategias, pasando por su ejercitación y práctica controlada, hasta la práctica autónoma, como se describirá a continuación:

- a. *Presentación y uso guiado de la estrategia.* Después de identificar las exigencias de la tarea, podrían presentarse actividades para que los estudiantes reflexionasen de forma explícita sobre el concepto de estrategia. Se seleccionan aquellas que pueden ponerse en práctica en esta parte de la tarea y que están, por ejemplo, relacionadas con la práctica cognitiva o la metacognición, y se realiza el *modelado* de la estrategia. Este proceso consiste en atribuir a las estrategias nombres simples, fácilmente recordables y añadiendo una explicación directa sobre el uso e importancia de la estrategia. Normalmente es el docente el que realiza esta fase, aunque Macaro, como señala Oxford (2011: 188), “opened the door for a student to lead this part”. Insistiendo en lo anterior, en esta fase se recomienda incidir en estrategias de tipo metacognitivo, en la medida en que implican a los estudiantes en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, planificación, autoevaluación y monitorización del mismo.
- b. *Secuencia de pasos y oportunidades de práctica guiada.* Los alumnos ensayan diferentes combinaciones de estrategias, teniendo en cuenta los objetivos de las tareas y, al mismo tiempo, monitorizan su uso. El profesor proporciona la fase de “andamiaje” (scaffolding), que consiste en facilitar ayuda inicial que va siendo progresivamente retirada en aras de un aprendizaje autónomo (Martín, 2007: 76). Esta

fase contiene una mezcla de estrategias metacognitivas y cognitivas, más directamente relacionadas con las tareas de aprendizaje. En la bibliografía especializada se sugiere también que la combinación de estas dos tipologías de estrategias facilita la posterior transferencia de conocimientos a otras tareas.

- c. *Se explota el significado de la estrategia.* Se trata de una fase de consolidación en la que los profesores ayudan a los alumnos a identificar la estrategia y a decidir cuándo podrían usarla.
- d. *Se practica la estrategia en contextos auténticos de forma independiente.* El que controla la práctica es el aprendiz, con una actividad dirigida por el docente.
- e. El último paso consistirá en la *práctica controlada* por el docente con una actividad dirigida por el aprendiz.

3.4. Evaluación de la actividad y de la competencia estratégica

Esta fase estará dedicada a la reflexión y evaluación estratégica y del resultado general de la actividad. Se realizarán juicios de valor sobre la eficacia de las estrategias y sobre uno mismo.

A su vez, los estudiantes valorarán cómo transferir las estrategias utilizadas a otras tareas o situaciones semejantes. Para este fin, será necesario introducir actividades de autoevaluación (u otros instrumentos de recogida de datos, como diarios de aprendizaje), en las que los propios estudiantes analicen el uso de estrategias (Oxford, 1990: 208). Además de las observaciones realizadas por el docente en diferentes momentos del entrenamiento (recogidas en instrumentos como plantillas de observación, diarios del profesor, etc), los comentarios de discentes y docentes serán de gran utilidad para evaluar el grado de éxito del entrenamiento estratégico. Con base en Oxford (1990) se han elaborado los siguientes criterios de evaluación:

- a. El grado de logro en la realización de la tarea (“task improvement”).
- b. El desarrollo general a nivel de destrezas.
- c. El uso continuado de nuevas estrategias a lo largo del tiempo.
- d. El grado de transferencia de estrategias a otras tareas relevantes.
- e. La mejora en el desarrollo actitudinal de los estudiantes y en sus grados de motivación y creencias respecto al uso de estrategias en el aprendizaje.

En cuanto a la corrección en el empleo de una estrategia, esta no puede medirse de forma separada a la realización de la tarea lingüística (Martín, 2007: 77), por lo que la evaluación debe comprender no solo si la estrategia se ha utilizado correctamente, sino también si era la más indicada para realizar la tarea.

En consonancia con lo que indica Oxford (1990: 208), en cualquier esfuerzo de entrenamiento estructurado en diferentes fases, la evaluación de cada una de ellas sugerirá posibles revisiones y adaptaciones en varios ámbitos para futuras acciones: optimizar la calidad de los materiales didácticos, mejorar el análisis de las características y necesidades de los aprendices, reducir la amplitud y profundidad del entrenamiento (en relación con el tipo de destrezas trabajadas y de estrategias), etc.

La revisión final del modelo de entrenamiento se acomete a través de varias fuentes de información (Martín, 2007: 117): evaluación final conjunta, datos recabados por el docente durante todo el proceso, valoración de los aprendices que, como recomienda Macaro (2001), deben llevarse a cabo con la ayuda de instrumentos de investigación que sirvan para evaluar el éxito de entrenamiento en la resolución de los problemas del aprendizaje (cuestionarios, entrevistas, discusión guiada con el conjunto de la clase). La revisión no termina aquí, sino que enlaza de forma circular con la fase siguiente del entrenamiento^[11], tal y como se ilustra en la tabla 2, según el esquema adaptado de Oxford (2011: 184).

Tabla 2 – Modelo genérico, flexible y cíclico de instrucción directa en estrategias (Oxford, 2011: 184).

CICLOS DEL ENTRENAMIENTO ESTRATÉGICO (OXFORD, 2011)
1. El profesor evalúa las estrategias que forman parte de la interlengua de los alumnos y les proporciona situaciones de reflexión para que tomen consciencia sobre el aprendizaje.
2. Después de realizar una determinada tarea, se propone realizar una lluvia de ideas sobre las estrategias utilizadas con la intención de aumentar el nivel de consciencia sobre este tema.
3. El profesor o uno de los estudiantes hace referencia a algunas estrategias relevantes para la tarea y explica su funcionamiento.

¹¹ Véanse las pautas de revisión del entrenamiento en Martín (2007: 118).

-
4. Los aprendices practican el uso de las estrategias, realizando diferentes combinaciones y supervisando su uso, mientras el profesor va cediendo progresivamente el control sobre el entrenamiento.

 5. Los estudiantes, evalúan, transfieren, expanden y adaptan las estrategias a las situaciones específicas de la tarea de forma cada vez más autónoma.

 6. Los aprendices continúan practicando mientras que la cesión del control por parte del profesor es casi total. Este sería un momento adecuado para realizar una evaluación formal que midiese el impacto del entrenamiento.
-

De forma complementaria a lo expuesto anteriormente, se presenta ahora la concepción de Cohen (1998: 73), quien estructura el proceso de práctica estratégica en cuatro fases:

- a. *Fase de planificación*: el docente presenta a los estudiantes la tarea de lengua. Se les pide que planifiquen cómo solucionarían ellos mismos la actividad y que especifiquen qué estrategias escogerían: por ejemplo, establecer objetivos, realizar la activación de conocimientos previos, predecir posibles dificultades, prestar atención de forma selectiva al aducto y educto lingüístico.
- b. *Fase de monitorización*: los estudiantes se concentran en el uso de sus estrategias y comprueban si han comprendido la información de forma adecuada. Por ejemplo: “they can use imagery, personalize the language task by relating information to background knowledge, reduce anxiety with positive self-talk, and cooperate with peers for practice opportunities”.
- c. *Fase de solución*: se espera que los alumnos encuentren sus propias soluciones para el problema lingüístico.
- d. *Fase de evaluación*: después de haber finalizado la tarea, el alumnado debe evaluar la eficacia de las estrategias utilizadas durante el proceso.

En la tabla 3 se muestran los elementos que, según Cohen (1998: 66), deben constar en un curso centrado en desarrollar la competencia estratégica de forma explícita.

Tabla 3 – Elementos obligatorios en la programación de un curso para el desarrollo de la competencia estratégica (adaptado de Cohen, 1998: 66).

1. Los estudiantes autodiagnostican su fortalezas y debilidades.
2. Se hacen más conscientes de lo que les resulta de ayuda.
3. Ponen en práctica una amplia variedad de actividades para solucionar problemas.
4. Experimentan con estrategias de aprendizaje conocidas y desconocidas.
5. Toman decisiones sobre cómo deben abordar una tarea de lengua.
6. Monitorizan y autoevalúan su actuación.
7. Transferen estrategias de forma exitosa a nuevos contextos de aprendizaje.
8. Es preferible la instrucción explícita en la fase del desarrollo, aplicación y transferencia de estrategias de aprendizaje.

4. Conclusiones

A lo largo de este artículo se han presentado algunas de las perspectivas más recientes relacionadas con la investigación en el área de la Didáctica y Adquisición de L2/LE con el objetivo de describir enfoques y procedimientos didácticos destinados a ampliar el metaconocimiento del estudiante en su proceso de aprendizaje (Oxford, 2011: 21). Sin embargo, la innovación en la esfera de la educación se integra con limitaciones en la realidad actual de la clase. Algunos de los motivos residirían en el hecho de que los principios constructivistas, cognitivistas y humanistas que impregnan los programas universitarios de formación de profesores a nivel de grados y máster, en la práctica no son implementados pues una parte significativa de profesores y alumnos se aferra a concepciones más tradicionales de enseñar o aprender una lengua en un contexto formal, probablemente condicionados por su experiencia previa, inculcada con base en pedagogías para la dependencia. Además, la complejidad que implica incluir el desarrollo de la competencia autónoma y estratégica en las programaciones didácticas y la limitada validación empírica que existe en este campo hace que estas disciplinas queden relegadas a un segundo plano en los programas generales de lenguas (Vera, 1997: 5; Martín, 2007: 2).

A pesar de esas dificultades, a lo largo de este artículo se han propuesto una serie de procedimientos didácticos y metodológicos que pretenden

mejorar el proceso de adquisición y aprendizaje de la destreza de expresión oral a través del desarrollo de la competencia estratégica, una actividad marcada por la inmediatez del acto comunicativo, lo cual aumenta la dificultad de su aprendizaje y condiciona el dominio de la misma. Por lo tanto, con base en los fundamentos científicos que emanan de la bibliografía especializada, se puede afirmar que aumentar el grado de consciencia del estudiante sobre todo el proceso de aprendizaje mejora su nivel de autorregulación en lo que concierne a su dimensión cognitiva, afectiva y social del aprendizaje. Asimismo, estos procedimientos mejoran de forma significativa el aprovechamiento del estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje, consolidan su competencia autónoma y le permiten intervenir en un contexto de comunicación real en L2 con mayor seguridad, corrección y eficacia.

Bibliografía

- ANDERSON, J. R. (1980). *Cognitive Psychology and Its Implications*. San Francisco: Freeman.
- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BARALO, M. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. In Sánchez L., J., Sánchez, A., Santos G., I. y Moreno G., C., *Carabela*, 47. *El desarrollo de la expresión oral en el aula de ELE*. Madrid: SGEL (pp. 5-36).
- BRIZ, A. (2005). Aportaciones del análisis del discurso oral. In Sánchez L., J. y Santos, I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (pp. 219- 242).
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing. In *Applied Linguistics*, 1/1 (pp. 1 – 47).
- CEA, A. M. (2016). *Desarrollo de la competencia estratégica en el aprendizaje de la expresión oral de una lengua extranjera*. Tesis doctoral. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela (España). Disponible en: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/14706>
- CENOZ, J. (2005). El concepto de Competencia Comunicativa. In, Sánchez Lobato, J. y Santos G. I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (pp. 449-465).
- CHAMOT, A. y O'MALLEY, J. M. (1989). The cognitive academic language learning approach. In Rigg, P. y Allen, V. (Eds.), *When they don't all speak English: Integrating the ESL students into the regular classroom*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English (pp. 108-125).

- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad. de Instituto Cervantes. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación y Grupo Anaya.
- COHEN, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London y New York: Longman.
- COHEN, A. y MACARO, E. (2007). *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, G. y SINCLAIR, B. (1989). *Learning to Learn English. A Course in Learner Training, Teacher's and Learner's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FÉREZ, P. A. (2011). La competencia estratégica en la enseñanza de la L2: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y New English File Advanced. In *Cartaphilus*, 9. Murcia: Universidad de Murcia (pp. 135-140).
- FERNÁNDEZ L., S. (2005). Las estrategias de aprendizaje. In Sánchez L., J. y Santos., I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (pp. 411-433).
- GRENFELL, M. y MACARO, E. (2007). Claims and critiques. In Cohen, A. D. y Macaro, E. (2007). *Language Learner Strategies*. Oxford: Oxford University Press (pp. 9-28).
- GUTIÉRREZ, S. (2006). Ejercitarás la competencia pragmática. In Álvarez, A., Barrientos, L. et al., *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo, España (pp. 25-44). Consultado el 13 de diciembre de 2017 en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm
- HYMES, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J. B. y Holmes, J., *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin (pp. 269-293).
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- IRUELA, A. (2007). ¿Qué es la pronunciación?. In *redELE*, 9. Consultado el 12 de diciembre, 2017 en <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:418bd2ad-715f-4729-8ecc-419c80b81a2f/2007-redele-9-02iruela-pdf.pdf>
- LLORIÁN, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco Común Europeo de Referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Madrid: Santillana Educación S.L.
- MACARO, E. (2001). Analyzing Student Teachers' Codeswitching in Foreign Language Classroom Theories and Decision Making. In *The Modern Language Journal*, 85, 4 (pp. 531-548).
- MARTÍN, S. (2007). *El desarrollo de la competencia estratégica en el aula de lengua extranjera. Un modelo de entrenamiento de estrategias de comprensión auditiva en español*. Tesis doctoral. Bielefeld: Universidad de Bielefeld (Alemania). Consultado el 12 de diciembre de 2017. Disponible en: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2301217>

- MATUTE M., C. (2005). Consideraciones sobre la metodología de la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE. In Álvarez, A., Barrientos, L. et al., *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE*. Oviedo: Universidad de Oviedo, España (pp. 469-476). Consultado el 13 de diciembre de 2017 en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvi.htm
- O'MALLEY, J. M. y CHAMOT, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Mass., Heinle and Heinle Publishers.
- OXFORD, R. L. (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow (UK): Applied Linguistics in Action Series, Christopher N. Candlin and David R. Hall.
- PINILLA G., R. (2005). La expresión oral. In Sánchez L., J. y Santos G., I., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL (pp. 879-897).
- SANTOS, C. y CEA, A. M. (2018). ¿/X/amón o /r/amón? Estudio sobre algunas dificultades fonéticas de los estudiantes portugueses de Español como LE. In Lloret Cantero, J., Cea Álvarez, A., Pazos Justo, C., Otero Doval, H., Moreda Leirado, M., Dono López, P. (Eds). *Investigación e innovación en la enseñanza de ELE: avances y desafíos*. Famalicão: Húmus (pp. 399-424).
- VERA, J. L. (1997). *Formación inicial del profesorado de secundaria de inglés y la autonomía del alumno: un estudio de casos*. Tesis doctoral. Sta. Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.
- VIGÓN, S. (2005). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. In Castillo C., M^a A. et al., *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como lengua extranjera: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*. Sevilla: Universidad de Sevilla, España (pp. 903-914). Consultado el 12 de diciembre de 2017 en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm
- WENDEN, A. (1987). How to be a successful language learner: insights and prescriptions from L2 learners. In Wenden, A. y Rubin, J., *Learner Strategies in Language Learning*. UK: Prentice-Hall International Ltd (pp. 103-117).
- WENDEN, A. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy: Planning and Implementing Learner Training for Language Learners*. UK: Prentice-Hall International Ltd.

El dominio de segundas lenguas continúa teniendo un papel muy relevante en la sociedad actual. Por este motivo, la investigación en el área de la Didáctica y Adquisición de L2 apuesta, cada vez con mayor determinación, por comprender el procedimiento de aprendizaje desde el punto de vista del aprendiente, haciendo prevalecer su perspectiva y defendiendo el desarrollo de su competencia comunicativa y autónoma. En este sentido, esta publicación resulta especialmente oportuna por ser testigo de la reflexión científica que se está llevando a cabo en algunas de las dimensiones más innovadoras de esta área. La divulgación de estas páginas contribuirá, sin duda, a que disminuya la brecha existente entre los resultados de la investigación y la realidad del aula.

