M.F. Kremers

EL USO DE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN LA EXPRESIÓN ORAL

1 ··· Introducción

> La comunicación es un proceso social. El lenguaje y el comportamiento social son fenómenos relacionados entre sí. El habla es un factor que abarca el mundo social. La unidad básica de la comunicación humana es el acto de hablar, un gesto social internacionalmente y verbalmente codificado dirigido de una persona hacia otra. (Ventriglia, 1982: V; trad. NK)[1]

La comunicación como fenómeno social siempre ha tenido, cómo no, una importancia clave en la sociedad humana. La comunicación verbal y no verbal nos sirven para comunicarnos y entendernos incluso con gentes de otras culturas o idiomas. Por consiguiente, el aprendizaje de las lenguas siempre ha captado el interés de diversas ciencias –entre otras, la lingüística. Este interés se ve reflejado también en el campo de la educación, donde por el proceso continuo de internacionalización global se da cada vez más importancia al aprendizaje de lenguas extranjeras dentro de un contexto situacional.

En el campo de la educación la expresión oral es la destreza que al mismo tiempo más nos interesa y sin embargo, más nos cuesta dominar en una lengua extranjera. En el aula se ve reflejada esta paradoja por la actitud reservada tanto de los profesores como de los alumnos a la hora de practicarla. La práctica –simultánea– de esta destreza en grandes grupos de alumnos causa dificultades para el profesor en cuanto a aspectos de organización, orden y evaluación. Así que es muy común que los alumnos, cuando practican la expresión oral en pareja, frecuentemente utilizan ejercicios reproductivos con un nivel alto de preestructuración. Después de la libre elaboración en parejas, el profesor suele invitar a unos alumnos a presentar en voz alta el mismo ejercicio, como puesta en común de la actividad.

Una pregunta que aquí surge es si no sería posible trabajar por tareas que regulen mejor ese proceso comunicativo. Para encontrar una respuesta a esta pregunta se está desarrollando en la Universidad de Amsterdam una investigación[2] en la que se basa este artículo[3]. Los objetivos principales de la investigación son diseñar y evaluar materiales de aprendizaje para la conversación del español que estimulen el uso de unas estrategias de aprendizaje y averiguar si por consiguiente se mejorará la calidad de la conversación.

La investigación se dirige a la educación secundaria –aunque los datos también son aplicables a otros niveles de enseñanza– porque es aquí donde hubo una renovación total del sistema educativo holandés[4]. Desde 1999, en todos los institutos de secundaria en Holanda se trabaja en todas las asignaturas por el enfoque didáctico de *aprender a aprender* preparando a los alumnos a trabajar cada vez más independientemente y aumentando paulatina-

ASELE. Actas XI (2000). M.F. KREMERS. El uso de las estrategias de aprendizaje en la expr...
Centro Virtual Cervantes

mente el nivel de autorregulación de su propio proceso de aprendizaje. En la enseñanza de las lenguas extranjeras los objetivos se centran más que antes en las habilidades y destrezas, siempre basándose en contextos adecuados. La preocupación del profesorado es, si los alumnos pueden aprender a hablar correctamente sin la intervención del profesor, trabajando independientemente. Por eso, se están buscando nuevas vías para elaborar esta destreza en el aula, sin que en el campo de la investigación encuentren demasiado apoyo. Esto al contrario de, por ejemplo, la lectura, una de las destrezas quizás más estudiadas y elaboradas y para la cual la literatura además ofrece un amplio marco teórico y muchas pautas prácticas.

En este artículo primeramente intentaré dar una explicación de lo que es la expresión oral, revisando algunos estudios. Después me centraré en la práctica diaria de ésta, para luego pasar a unos ejemplos exploratorios de un proyecto piloto de investigación[5]. Terminaré con una breve conclusión tanto para el campo de la investigación como para la práctica docente.

2 · · · La expresión oral

Para hacernos una idea de lo que se puede entender por la expresión oral veamos primero unos estudios sobre los componentes que la constituyen. Canale & Swain (1980), por ejemplo, hicieron un marco comunicativo para la enseñanza de una segunda lengua elaborando un marco teórico de la competencia comunicativa con el fin de analizar pruebas orales. Distinguen en lo que ellos llaman la competencia comunicativa tres componentes que consideran destrezas parciales: la competencia gramatical, sociolingüística y estratégica. Por competencia gramatical entienden los conocimientos de formas y contenidos, por competencia sociolingüística los conocimientos de las reglas socioculturales y de la comunicación y por competencia estratégica las estrategias verbales y no verbales a las que recurre el interlocutor a la hora de hacer uso de su creatividad para solucionar posibles problemas de discurso. Además consideran importante no sólo la *interacción* de estas tres sino también la *integración* de ellas ya que parten de la hipótesis de que las estrategias se aprenden por la práctica y autoexperimentación en situaciones reales o comunicativas.

Una investigación más reciente es la de Wijgh (1996) que basa la definición del concepto en cinco competencias o destrezas: la competencia lingüística, funcional, estratégica, sociocultural y social. Según Wijgh, la competencia lingüística es la habilidad de producir e interpretar expresiones significativas, formadas por las reglas adecuadas de la lengua. La competencia funcional sería la habilidad de elegir y utilizar las funciones comunicativas adecuadas. En lo que es la competencia estratégica se refiere a la aplicación de estrategias discursivas que son necesarias para un desarrollo apropiado de una conversación, incluidas las estrategias compensatorias. Por competencia sociocultural entiende la habilidad de hacer uso de los conocimientos y de la comprensión del contexto sociocultural de la lengua meta. Finalmente, con la competencia social se refiere a la habilidad y la disposición a la interacción. Wijgh afirma que los elementos más importantes que dirigen la conversación son el papel del interlocutor, la identidad cultural, el tipo de conversación, la situación y la referencia. Lo que destaca en este estudio es que es muy difícil estudiar y distinguir las cinco competencias por separado con el análisis de pruebas orales.

ASELE. Actas XI (2000). M.F. KREMERS. El uso de las estrategias de aprendizaje en la expr...
Centro Virtual Cervantes

Otro estudio muy interesante sobre el papel del interlocutor y la importancia del tipo de tarea es el de Jauregi (1997) sobre la negociación del significado en la conversación. Encontró que el carácter de la tarea y la formación de la pareja dirigen fuertemente el proceso del discurso.

La importancia del contexto y de la tarea nos lleva a otro aspecto de la comunicación, que es el estímulo o la necesidad para el acto de hablar. Fuera del aula nos comunicamos con los demás porque suele haber una necesidad. Por ejemplo, porque nos apetece entablar una conversación para conocer mejor a una persona, o porque necesitamos algo de alguien como puede ser el caso en una tienda o en una situación profesional. En otras palabras, siempre hay una motivación intrínseca o extrínseca para hablar. Pero, en cualquier caso, está claro que los dos –o más– interlocutores nunca disponen de la misma información de antemano. Curiosamente, en la práctica de la enseñanza de una lengua extranjera, no tomamos esto en cuenta. En muchos ejercicios ambos alumnos tienen la misma información sobre la que tienen que intercambiar ideas. Así, la conversación se limita muchas veces a la reproducción de lo escrito o la traducción de las instrucciones del desarrollo del diálogo sin que haya claramente un objetivo comunicativo.

Quizás se considere la expresión oral una destreza complicada porque se trata justamente de diferentes competencias que muchas veces en teoría se pueden aislar pero que en la práctica están muy interrelacionadas. Pero la pregunta para la enseñanza es si sabiendo esto, y con todos los cambios hacia una enseñanza más comunicativa, no sería mejor aplicar métodos o ejercicios más comunicativos.

Así que un ejercicio de conversación tendría que contextualizarse en una situación comunicativa auténtica. Para ello, se puede utilizar el principio del *vacío de información,* donde la idea fundamental es que los interlocutores en una situación comunicativa real nunca tienen la misma información a la hora de (empezar a) desarrollar una conversación. Así se establece una necesidad auténtica para hablar porque uno necesita al otro. Es fundamental que haya un fin comunicativo específico, y por consiguiente, un resultado concreto. Este tipo de ejercicio obliga a los alumnos a conversar para llevar a cabo el ejercicio a diferencia de un ejercicio que no lo tenga. Otro aspecto importante es que el contexto incluya al mundo de interés del alumno para alcanzar un mayor grado de involucración. Un ejercicio más abierto estimula a los alumnos a introducir más conocimientos propios y también a ser creativos aparte de salvar la conversación en el momento que se tienda a estancar por problemas. Estos pueden ser causados por la falta de vocabulario o comprensión y se pueden solucionar utilizando estrategias compensatorias. Y el uso de esas estrategias es justamente una de las herramientas que deberían saber utilizar los alumnos a la hora de conversar, porque son necesarias para mantener una conversación viva. Fuera del aula los diálogos tampoco están preestructurados ni preescritos y hay que ser flexibles y creativos.

En un ejercicio donde ambos alumnos tienen la *misma* información sólo se exige la repetición de elementos lingüísticos y una buena lectura de los datos sin darle importancia al hecho de que los alumnos sepan utilizar correctamente las expresiones. Además se sabe por el fenómeno de *top down processing* (Schiffman, 1996: 192) que si un alumno tiene por escrito la respuesta correcta de su compañero, automáticamente oirá una respuesta correcta,

ASELE. Actas XI (2000). M.F. KREMERS. El uso de las estrategias de aprendizaje en la expr...
Centro Virtual Cervantes

incluso si no lo fuera. Es decir, que si los dos alumnos tienen la misma información, no hay una verdadera necesidad de interaccionar, escuchar, e intercambiar información.

Si introducimos un vacío de información, se puede evitar que los alumnos simplemente repitan las frases, y así estimular que haya una mayor involucración de los alumnos creando además un contexto más comunicativo. Así que en el caso de que no se entendiesen los alumnos y se estancara el diálogo, habrán de recurrir a estrategias para entenderse mejor y obtener la información deseada. Sería esto una situación más natural ya que sabemos que en una conversación fuera del aula tampoco tenemos por escrito la respuesta de nuestro interlocutor lo cual exige un esfuerzo mayor de escuchar e intentar comprender al interlocutor.

Curiosamente se trata de un proceso que no solamente ocurre en una lengua extranjera, sino también en la lengua materna. ¿Quién no recuerda una situación en la que se estanca la conversación porque al interlocutor no se le surge en seguida la palabra deseada? Pues de forma natural e inmediata nos esforzaremos a ayudarle con frases como "¿qué es lo que quieres decir?", "¿te refieres a esto?". Si ésta es una manera natural de actuar en la lengua materna, ¿por qué no intentamos transferir esa actitud, esos conocimientos y habilidades al aprendizaje de la lengua extranjera? Un diálogo es mucho más que una secuencia ordenada de frases. Es más bien una dinámica interactiva porque la comunicación no es un proceso *lineal,* sino *simultáneo.* Así que los ejercicios que utilizamos en la enseñanza deberán estimular ese proceso simultáneo, en lugar de crear esperas al posible turno de palabra

Y con esto volvemos a los objetivos de la presente investigación, donde la hipótesis es que trabajando con tareas con un vacío de información se puede estimular la elaboración de diálogos más realistas, involucrando más a los alumnos en el proceso comunicativo, incitando así a los alumnos a utilizar más estrategias de aprendizaje. Veamos para hacernos una idea más concreta de la hipótesis el uso de estrategias comunicativas y después algunos análisis de transcripciones.

3 ··· Las estrategias de aprendizaje

¿Qué es lo que se entiende por estrategias de aprendizaje? La literatura ofrece diversos modelos o clasificaciones de éstas a la vez que se proponen diferentes definiciones desde distintos enfoques. Chamot & O'Malley (1990: 1), por ejemplo, definen las estrategias como pensamientos especiales, o comportamientos que ayudan a los individuos a comprender, aprender o retener información nueva. Aplican la división clásica de estrategias metacognitivas, cognitivas y socioafectivas. Por estrategias metacognitivas entienden las habilidades de ejecución de orden mayor. Esto implica pensar sobre el proceso de aprendizaje, la planificación para el aprendizaje, el monitoreo de la comprensión o producción cuando se haya completado. Las estrategias cognitivas son las que se dirigen directamente sobre la información nueva, manipulándola de tal manera que se estimule el aprendizaje. Son las que están más directamente relacionadas con las tareas de aprendizaje individual y que implican una directa manipulación o transformación de los materiales de aprendizaje. Finalmente, las estrategias socioafectivas son un grupo extenso porque impli-

ASELE. Actas XI (2000). M.F. KREMERS. El uso de las estrategias de aprendizaje en la expr...
Centro Virtual Cervantes

can una interacción con otra persona. Son estrategias de aprendizaje cooperativas, que implican una interacción entre los interlocutores para alcanzar un objetivo de aprendizaje común y hacer preguntas para obtener explicaciones (Chamot & O'Malley, 1990: 8, 45).

Por otro lado Oxford (1990: 8) acentúa más la intención del individuo mismo. Concluye que una estrategia no sólo consiste en actividades que le ayuden al alumno a la hora de adquirir, almacenar, conseguir y utilizar información. Hay que ampliar el concepto añadiendo que se trata de acciones específicas que emprende el alumno para hacer el proceso de aprendizaje más fácil, rápido, agradable, autodirigido, efectivo y más transferible a situaciones nuevas. Las investigaciones de Chamot & O'Malley y Oxford tienen en común que el uso de las estrategias de aprendizaje mejora el aprendizaje.

El nivel de concienciación de la aplicación de una estrategia determinada se ve más claramente en la definición de Cohen (1990: 5), quien acentúa el aspecto intencional involucrado en las estrategias de aprendizaje. Afirma que se trata de una estrategia cuando el alumno conscientemente elige utilizarla, en otro caso se trata de un proceso. El elemento de elección es tan importante porque le da el carácter especial a las estrategias de aprendizaje.

Skehan (1998: 27), por otro lado, habla de estrategias de comunicación y estrategias de aprendizaje. Define las estrategias de comunicación como soluciones a problemas de comunicación inmediatos, y las estrategias de aprendizaje como actividades del aprendiz con la intención de dirigir un desarrollo a largo plazo. Sin embargo, con esto no descarta que las estrategias de comunicación, que son de naturaleza inmediata y no de uso a largo plazo, no puedan funcionar aportando al proceso de aprendizaje. Cuando los alumnos utilizan repetidamente las estrategias de comunicación, éstas apoyan el proceso de aprendizaje. En esta línea también se encuentra el enfoque de Stern (1983: 411) que habla de estrategias comunicativas que desarrollan y/o utilizan los interlocutores, o bien técnicas que desarrollan los alumnos para manejar problemas que surgen a la hora de comunicarse en una lengua extranjera que no dominan del todo.

4 · · · El análisis de las transcripciones

En los siguientes ejemplos nos limitaremos a una selección de las estrategias comunicativas (según Skehan y Stern), a saber la autocorrección, el pensar en voz alta, traducir, describir, pedir repetición de elementos lingüísticos y la involucración (por ejemplo poniendo cómodo al interlocutor o demostrando comprensión o duda). Los ejemplos provienen del proyecto piloto de Maas (1998)[6], en el que participaron alumnos de 14 años, con un nivel de principiantes avanzados. Los alumnos fueron divididos en dos grupos: un grupo experimental que trabajaba con tareas con un vacío de información y un grupo tradicional que trabajaba con tareas sin el vacío. Las tareas se hicieron independientemente en parejas. De ahí se recogieron los datos con el fin de señalar determinadas tendencias en el comportamiento lingüístico y estratégico del alumno. Las transcripciones se hicieron a base de las grabaciones en casete. Los ejemplos abajo son del grupo experimental.[7]

ASELE. Actas XI (2000). M.F. KREMERS. El uso de las estrategias de aprendizaje en la expr...
Centro Virtual Cervantes

Fragmento 1	Estrategias
S1: Ehm... ¿tienes el teléfono de Juana? S2: ¿De Juana...? Ehm... S1: Sí. S2: Sí, es el ocho... S1: Ocho. S2: Tres... S1: Tres. S2: Siete... S1: ¿Siete? S2: Sí. Eh... cuatro... S1: Cuatro. S2: Ehm... seis. S1: Seis. S2: Ehm... nueve S1: Nueve. (...) S2: Y un...o. S1: Y uno.	En el renglón (r.) 2 el alumno S2 pide la repetición de un nombre, para averiguar si ha entendido bien de quién se trata. Como se ve, a partir de ahí se desarrolla un diálogo muy interactivo de pedir información, mostrar involucración (r.3 y 4), demostrando comprensión y poniendo cómodo al interlocutor, como hace S1 (r.5 y 7). Aquí (r. 9) se ve un pequeño cambio de la perspectiva de la involucración. S1 necesita más información y pide una confirmación de lo oído. Así que ambos alumnos se esfuerzan para poner en común la información pedida / ofrecida. En los últimos dos renglones se cierra claramente esta parte de pedir información. (En el casete se ve marcado también por la entonación.)

Fragmento 2	Estrategias
1. S1: ¿Tiene el teléfono de Bibián? ¿De señora Bibián?	Sigue la misma pareja.
2. S2: O, sí, es el eh... cero...	
3. S1: ¿Cero?	R. 3: pedir repetición para confirmar la información.
4. S2: Cero.	
5. S2: Ehm... tres.	R. 4: repetir la información poniendo cómodo a S1 y se ve un cambio en el estilo de conversación: se repiten más los (últimos) números, como también se hace en renglón 14.
6. S1: Cero, tres.	
7. S2: Tres.	
8. S1: Tres.	
9. S2: Catro.	R. 10: autocorrección, aunque primero repita el vocablo tal y como se lo ofreció S2.
10. S1: Catro... cuatro.	
(...)	S1 sigue poniendo cómodo a su compañero, como fuertemente también hace en renglón 17.
11. S1: Cinco.	
12. S2: Cinco.	
13. S1: Tres.	
14. S2: Tres... cinco, tres.	R. 16: cambio de papel.
15. S1: OK.	
16. S2: Ehm.. ¿tienes el teléfono de Gabriel?	R. 17: expresión de duda, por consiguiente poniendo cómodo S2 a S1 en R. 19.
17. S1: ¿De...?	
18. S2: Gabriel.	
19. S2: Sí, es el cuatro...	

ASELE. Actas XI (2000). M.F. KREMERS. El uso de las estrategias de aprendizaje en la expr...
Centro Virtual Cervantes

Fragmento 3	Estrategias
1. S4: ...ehm... Oiga, ¿tiene el teléfono de señora Bibián? 2. S3: Ehm, sí, tome nota, es el cero tres tres cuatro dos nueve nueve siete cuatro cinco tres. 3. S4: Gracias. 4. S3: Ok. 5. S3: ...ehm... oye, ¿tienes el teléfono de Gabriel? 6. S4: Sí, tome nota, es el catro seis... cinco nueve... nueve... nueve... (risas) 7. uno dos tres catro catro 8. S3: ¿Catro catro? 9. S4: Ja. 10. S3: Ok.	Esta pareja tiene otro estilo de conversar, explorando otro estilo de aprendizaje. En renglón 2, S3 da todos los números seguidos. S4 los va apuntando a la vez, y concluyen esta parte en los renglones 3 y 4, dándose las gracias, y reaccionando positivamente, mostrando comprensión e involucración. R.5: cambio de papel, y de enfoque (informal). R.6: S4 responde –inadecuadamente- de manera formal, pero no estanca el diálogo. R.7: S4 piensa en voz alta para encontrar el número. R.8: demuestra duda, pidiendo confirmación, a lo que le responde S4 en r. 9 con una confirmación en holandés, y S3 se queda tranquilo en r. 10.

Fragmento 4	Estrategias
1. S5: Ehm... ¿tienes la dirección de Juana? 2. S6: Ehm... sí, el calle Go...Goya número cuatro. 3. S5: Calle Goya... 4. S6: Goya. 5. S5: ¿Número? 6. S6: Cuatro. 7. S5: Cuatro... ok.	Otra pareja. También cuando van preguntado por las calles, lo más importante parece ser el acto de involucración o bien comprensión mutua: asegurarse de que hayan entendido bien la información, y confirmarlo.

5 ··· Conclusión

La idea principal de este artículo era la de explorar nuevas vías para la investigación, enseñanza y práctica de la expresión oral. Cambiar de perspectiva es importante: no considerar la destreza oral desde un punto de vista problemático además de exclusivo de la didáctica de la lengua meta, sino acercarnos también al concepto del habla en general, que está presente tanto en la lengua materna como en la extranjera.

Una de las cosas más importantes de la conversación parece ser mantener el desarrollo del contenido y de la dinámica del diálogo. En los fragmentos pudimos ver que los alumnos tienden a recurrir a técnicas muy básicas para, en primer lugar, garantizar la comprensión mutua dentro del diálogo y procurar así una continua dinámica conversacional, al mismo

ASELE. Actas XI (2000). M.F. KREMERS. El uso de las estrategias de aprendizaje en la expr...
Centro Virtual Cervantes

tiempo que seguir elaborando el contenido. Este proceso se veía mucho menos en las tareas más reproductivas hechas por el grupo tradicional, porque allí se enfocaba más bien en la repetición de funciones idiomáticas o gramaticales fuera de un contexto conversacional.

En el proyecto piloto vimos que en el grupo tradicional los alumnos se fijaban cada vez más en la ejecución de la tarea en sí. Es decir, que se limitaban a simplemente llevar a cabo la tarea utilizando cada vez menos estrategias. El diálogo consistía cada vez más en un simple ir y venir de frases sueltas que cumplían con el fin de la tarea sin darle mucha importancia a los rasgos inherentes a la conversación, como mostrar interés o involucración. En el grupo experimental vimos que los alumnos cada vez más dedicaban menos tiempo a la orientación de la tarea con lo cual se creaba más espacio para el uso de las estrategias y diferentes funciones lingüísticas. El hecho de que invirtiesen menos en la preparación posiblemente tenga que ver con que se acostumbraban cada vez más a trabajar con este tipo de ejercicios aunque todas las tareas fueran diferentes.

Curiosamente, en la tarea final del proyecto, que era como un examen para medir la calidad de la conversación, se señaló que los alumnos del grupo tradicional hablaban a nivel de frases o vocablos sueltos un español más correcto. También se veía reflejado en las evaluaciones hechas por los alumnos mismos: mientras que los alumnos del grupo tradicional indicaban estar satisfechos con su nivel de conocimientos gramaticales y de vocabulario, de la pronunciación y de la comprensión, los alumnos experimentales no lo estaban. Esto podría explicarse por el tipo de tarea porque lógicamente exigía más a todos los niveles del grupo experimental. Tenían que dar más de sí y ser más creativos. Así que no sorprende que analizando las tareas al nivel de interacción, no se viera mucha interacción –o mejor dicho comunicación– en el grupo tradicional al contrario del grupo experimental.

Claro está que se trataba de un pequeño proyecto para matizar hipótesis y experimentar con materiales y diseños nuevos. Vimos que el papel de la tarea es muy importante. Puede o no estimular el uso de ciertas estrategias de aprendizaje y dirigir los alumnos a conversaciones más auténticas y más diversas que exigen más de la propia fantasía y habilidades del alumno. Sí hay que añadir que el marco de las estrategias necesita un ajuste para poder analizar más detenidamente las transcripciones. Notamos que también el estilo de aprendizaje juega un papel importante, porque en una tarea con vacío de información el alumno puede marcar más su propio estilo de comunicación. En las transcripciones por ejemplo se ve claramente que ciertos alumnos utilizan con más frecuencia afirmaciones y que otros siempre piden repeticiones. Finalmente el papel del profesor o de la ausencia de él mismo, cómo no, influye en la práctica de esta destreza. Así que sería importante aceptar y estimular que los alumnos sean realmente capaces de desarrollar y autoevaluar independientemente una práctica oral y para eso replantearnos la definición del contenido de la destreza oral.

Pero el proyecto piloto sí nos ha proporcionado unos resultados que indican la existencia de ciertas tendencias en comportamientos de alumnos. Pero hay que seguir investigando porque estos resultados nos centran aún más en la pregunta de que si el

ASELE. Actas XI (2000). M.F. KREMERS. El uso de las estrategias de aprendizaje en la expr...
Centro Virtual Cervantes

comportamiento de los alumnos está incitado mayormente por el tipo de tarea o didáctica y si a la larga los alumnos aprenderán a hablar mejor la lengua meta.

Se ha expuesto aquí una manera de trabajar que evoca otro tipo de conversación, posiblemente menos rígido o correcto en cuanto al aspecto gramatical pero seguramente con más profundidad y autenticidad comunicativas. No sólo hay que enseñar cómo mantener el acto de hablar sino también cómo actuar en situaciones críticas. Y para ello es importante tratar la destreza como destreza comunicativa y productiva y ajustar los ejercicios más a ello y a la situación fuera del aula. No se puede copiar exactamente la vida real al aula, pero sí se puede introducir en mayor o menor grado, teniendo en cuenta los objetivos de la enseñanza y las habilidades que ya tienen los alumnos.

NOTAS

[1] "Communication is a social process. Language and social behavior are related phenomena. Speech is an encompassing factor of the social world. The basic unit of human communication is the speech act, an international verbally encoded social gesture directed by one person to another" (Ventriglia, 1982: V).

[2] El título de la investigación es "Effects of co-operative, task-based learning with information gaps on communicative skills in a foreign language (Spanish)", Universidad de Amsterdam, Instituto de Postgrado de Formación de Profesorado (ILO). Véase para información más detallada: http://www.ilo.uva.nl/html/project_kremers.htm.

[3] El 1 de abril del 2000 di una conferencia bajo el mismo tema en la Universidad Católica de Nimega en el XI Symposio sobre el español en la enseñanza, la investigación y el mundo empresarial, del cual se publicarán las actas.

[4] En la enseñanza secundaria ha habido dos etapas principales en la renovación del sistema educativo holandés: en 1993 la introducción de la primera fase de la educación secundaria llamada *Basisvorming* y en 1999 de la segunda fase de la educación secundaria llamada *Studiehuis*.

[5] Los datos provienen del trabajo final del ILO (Universidad de Amsterdam) de Maas (1998), quien hizo un estudio experimental sobre los efectos del uso del enfoque por tareas en la expresión oral.

[6] Maas utilizó en sus análisis una variedad más amplia de estrategias.

[7] En estos fragmentos se trata de pedir y dar información (la dirección y el número de teléfono de una persona). También hubo otros temas como hablar sobre las relaciones familiares y proponer una cita.

ASELE. Actas XI (2000). M.F. KREMERS. El uso de las estrategias de aprendizaje en la expr...
Centro Virtual Cervantes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Canale, M. & Swain, M. (1980): "Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1(1), 11-47.

Chamot, A. y O'Malley, M. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, University of Cambridge.

Cohen, A.D. (1990): *Language Learning: insights for learners, teachers, and researches*, Boston, Heinle & Heinle.

Espínola Vázquez, J. M. & Esch, K. van, (1998): "Leerstrategieën bij volwassen leerders van Spaans", *Levende Talen*, 531, 322-326.

Jauregi Ondarra, K (1997): *Collaborative negotiation of meaning: a longitudinal approach*, Amsterdam, Rodopi.

Kremers (1999): "Gespreksvaardigheid Spaans: meer dan spreken alleen, Informatieblad" *Spaans op School*, 61, 7-9.

Maas, I. (1998): *Het effect van het gebruik van taakbladen op de kwaliteit van de Gespreksvaardigheid. Een exmperimenteel onderzoek*, Lio-onderzoek, Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam.

Oxford, R.L. (1990): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*, Boston, Heinle & Heinle.

Schiffman, H.R. (1996-4th. Ed): *Sensation and perception: an integrated approach*, New York, Wiley & Sons Inc.

Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press.

Stern, H.H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University Press.

Ventriglia, L.(1982): *Conversations of Miguel and Maria*, Philippines, Addison-Wesley Publishing Company.

Wijgh, I.F., (1996): *Gespreksvaardigheid in de vreemde taal: begripsbepaling en toetsing*, Utrecht, W.C.C.

ASELE. Actas XI (2000). M.F. KREMERS. El uso de las estrategias de aprendizaje en la expr...

Centro Virtual Cervantes