¿ERROR O ESTRATEGIA? ANÁLISIS DE LA PRODUCCIÓN ORAL DE UN ALUMNO LUSÓFONO DE E/LE

Ana María Cea Álvarez
Universidade do Minho (Portugal)

Resumen

En esta comunicación presentaremos, en primer lugar, un marco teórico en el que se abordarán conceptos relacionados con la competencia estratégica y, en segundo lugar, nos detendremos en dos secuencias retiradas de una investigación de tipo cualitativo en la que se ha analizado la producción oral de un alumno lusófono de E/LE. Estas dos secuencias servirán para ilustrar los procesos mentales que desarrolla el estudiante en el ámbito de la competencia estratégica.

1. EL PAPEL DEL PROFESOR Y LA ACTITUD FRENTE AL ERROR

El hecho de que el XIX congreso de ASELE haya estado dedicado a la figura de "El profesor de español LE/L2" constata que ciertamente en las últimas décadas la imagen del docente ha asumido nuevos papeles: ya no se limita a ser un mero transmisor del saber, un controlador del conocimiento o un instructor frente a sus alumnos, sino que se ha transformado en un agente de cambio, un facilitador de información e incluso en un compañero en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. El actual profesor de español de LE/L2 se preocupa de que sus alumnos se hagan cada vez más independientes y responsables de su aprendizaje.

A la par de este hecho, la actitud frente al error también ha cambiado significativamente en la didáctica de las lenguas extranjeras. Corder (1967) fue el primero en destacar que los errores son elementos valiosos para el alumno, para el profesor y, especialmente, para el investigador, pues éstos indican

Centro Virtual Cervantes

que el alumno ha iniciado un proceso de adquisición de lengua: se arriesga y comienza a construir secuencias creativas. S. Fernández López (2004a: 421), basándose en Corder, insiste en la necesidad de cometer errores, pues esto es:

> un procedimiento utilizado por quien aprende para *aprender*, una forma de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores es una *estrategia* que emplean los niños en la adquisición de su L1 y del mismo modo los aprendices de una lengua extranjera.

Así pues, el profesor de hoy, lejos de considerar el error como un estigma (como antaño se había estimado), lo valora como un elemento de gran utilidad y de transición hacia la lengua meta, pues éstos nos muestran, entre otros aspectos, los estadios por los que pasa el aprendiente y los recursos que utiliza para mantener la comunicación y para desarrollar el propio aprendizaje.

Por ello valorar el error como elemento informativo del proceso de aprendizaje nos aproxima a otra relevante función del docente de lenguas (como señala Cohen 1998: 98): la de *observador* y *diagnosticador* durante el proceso de aprendizaje. Además, compartir con nuestros alumnos los resultados de los análisis de errores o estrategias podrá contribuir a que los estudiantes mejoren su monitorización y controlen el miedo al error. Sin embargo, y aunque esté demostrado lo útil e inevitable de cometer errores, como docentes quizás sería conveniente someternos a la siguiente reflexión planteada por Pinilla Gómez (2006: 95):

> ¿tenemos [los docentes] una mentalidad abierta y receptiva que acoja y valore que determinados errores –de acuerdo con la norma nativa, aunque no con el sistema y la interlengua del hablante no nativo– en el plano de la producción, pueden derivar o ser el reflejo de una estrategia de comunicación y que, por tanto, reflejan un comportamiento estratégico considerado positivo?

2. OBJETIVOS DEL PROFESOR DE LE/L2

Después de lo expuesto anteriormente, asumiremos como error aquellos mecanismos o estrategias que se dan en la interlengua del aprendiente y que contribuyen a alcanzar los objetivos comunicativos y a desarrollar la *competencia comunicativa* de los alumnos en la lengua meta. Cuando hablamos de competencia comunicativa (término designado por Dell Hymes en 1972), nos referimos al conjunto de *conocimientos* y *habilidades* para usar una lengua de una manera contextualmente apropiada. Canale y Swain (1980) precisan la

Centro Virtual Cervantes

definición de competencia comunicativa y le añaden cuatro subcompetencias: la gramatical/lingüística, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica.

Sin embargo, es conveniente dejar claras las diferencias entre los conceptos de competencia comunicativa y competencia lingüística. El término de *competencia* (acuñado por Chomsky en el marco de la lingüística generativa) se propone analizar el conocimiento lingüístico, tácito e implícito que cada hablante posee del sistema formal de la lengua. Para Chomsky el término de *competencia* se opone a *actuación*, entendida ésta como la capacidad de usar la lengua, de producir e interpretar los enunciados en situaciones concretas de uso. En contraste, el concepto de *competencia comunicativa* engloba las dos nociones anteriores: conocimiento y uso de la lengua. Cenoz Iragui (2005: 451) precisa las divergencias entre estas dos acepciones de *competencia*:

> La competencia comunicativa no es solamente la extensión de la competencia lingüística a la que se le han añadido las reglas relacionadas con el uso, no se trata únicamente de una adición cuantitativa, es también y sobre todo, una ampliación cualitativa. El concepto de competencia lingüística se refiere al conocimiento de determinadas reglas, mientras que la competencia comunicativa incluye además la habilidad o la destreza para utilizar el conocimiento.

Así pues, el principal objetivo en la enseñanza de una L2/LE es que el alumno desarrolle una serie de habilidades y conocimientos para ser competente en dicha lengua, o dicho de una forma más concisa y adoptando el término propuesto por Cook (1992 [*apud* Cenoz Iragui 2005: 459]), el alumno deberá ser *multicompetente*. En el cuadro siguiente se esquematizan las diferentes vertientes de la multicompetencia.

Tabla 1. Facetas de la competencia comunicativa, cuadro elaborado a partir de la clasificación de Briz Gómez (2005: 221) y Pinilla Gómez (2004: 436)

(Multi)Competencia comunicativa	
Competencia Lingüística	Conocimiento de determinadas reglas
C. Discursiva	Coherencia en los contenidos
	Cohesión en la forma de los textos
C. Estratégica	**Estrategias de aprendizaje** (aprendizaje de la lengua)
	Estrategias de comunicación (uso de la lengua)
C. Sociolingüística	Dominio de las reglas del discurso
	Dominio de las reglas socioculturales de uso

Centro Virtual Cervantes

3. LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA

Como hemos visto en el cuadro anterior, para aprender a comunicarnos en una lengua (tanto LM como LE/L2), será necesario ejercitar entre otras (sub)competencias la estratégica, pues ésta implica el desarrollo de una capacidad general de aprender (*saber aprender*) y una capacidad de activar todos los recursos disponibles para poder expresarse y comunicarse. S. Fernández López (2004a: 415) puntualiza: "La competencia estratégica, entendida como componente de la competencia comunicativa, es la capacidad de movilizar los recursos necesarios para un aprendizaje y una comunicación eficaces". El desarrollo de la competencia estratégica nos permitirá por un lado relacionar el conocimiento de la lengua y el conocimiento del mundo con la situación de comunicación, e incluso, con los mecanismos psicofisiológicos (S. Fernández 2004b: 577) y, por el otro, poder reparar y compensar las carencias de comunicación que puedan aparecer a nivel de comprensión y producción o fallos[1] en varios ámbitos de la competencia comunicativa (a nivel lingüístico o gramatical, a nivel discursivo y también a nivel estratégico y sociolingüístico).

3.1. Estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación

La (sub)competencia estratégica se subdivide en las denominadas estrategias de *aprendizaje* y estrategias de *comunicación* (como hemos visto en la tabla 1). Por un lado, las *estrategias de aprendizaje*[2] hacen referencia a los recursos utilizados por los aprendientes, antes y durante el proceso de aprendizaje: *el aprender a aprender*. Por el otro, las *estrategias de comunicación* son aquellos mecanismos a los que el estudiante/hablante recurre mientras tiene lugar la comunicación (exposición o interacción), con el objetivo de reparar y compensar las posibles deficiencias comunicativas y de incrementar la eficacia de la interacción. Pinilla Gómez (2004: 436) explica la diferencia entre estrategias de comunicación y de aprendizaje de la siguiente forma:

---

[1] *Vid.* Cuadro de Pinilla Gómez (2004: 437 [adaptado de Canale 1983]) que ejemplifica el funcionamiento de la competencia estratégica ante deficiencias en los diferentes planos de la competencia comunicativa.

[2] Aunque no vamos a profundizar en este punto, tomaremos como referencia la taxonomía de estrategias de aprendizaje realizada por R. Oxford (1990), éstas se subdividen en estrategias directas e indirectas. Al primer grupo pertenecen las estrategias de memoria, cognitivas, y compensatorias. Entre las segundas figuran las metacognitivas, afectivas y sociales.

Centro Virtual Cervantes

> Las estrategias de aprendizaje son aquellos recursos que propician el acercamiento al proceso de comunicación que tiene lugar en los diferentes tipos de interacción con hablantes nativos de la lengua meta. (…) Las estrategias de comunicación son mecanismos usados para resolver los problemas comunicativos, como son, por ejemplo, el desconocimiento de una palabra para una situación concreta, etcétera.

Sin embargo, para S. Fernández (2004a: 417) la diferenciación entre estrategias de aprendizaje y de comunicación no está tan bien demarcada. La separación entre ambas dependería exclusivamente de la intención del aprendiz, pues es difícil saber si cuando un estudiante pide una aclaración lo hace con la intención de resolver un problema en la comunicación o si pregunta para aprender. Esta autora se basa en las consideraciones de autores como Faerch y Kasper (1980, 1983), para los cuales el aprendizaje de la lengua en situación natural se verifica a través de la comunicación, y por lo tanto, si las estrategias se activan para comunicarse, éstas cumplen también la función de dinamizar el aprendizaje. Así pues, S. Fernández (2004a: 417) define el concepto de estrategia de comunicación como "cualquiera que se active en la interacción, comprensión y expresión, tanto oral como escrita, (…) convencidos de que, aunque la intención del aprendiz sea sólo la de resolver una situación de comunicación, es rentable para el aprendizaje".

3.2. Tipos de estrategias de comunicación

A continuación nos centraremos en las estrategias que se utilizan durante la comunicación. Las primeras definiciones de este tipo de estrategias hacían referencia estrictamente a las aplicadas en la resolución de problemas durante la comunicación. Hoy en día este concepto no se restringe al momento en que aparecen dificultades en la comunicación, sino que abarca también los planes y acciones concretas que tienen lugar durante la comunicación e interacción, ya sea oral o escrita (Fernández López 2004a: 417).

Pero, cabe preguntarse cuáles son los pasos que da un hablante/interlocutor ante un fallo en la comunicación, o cómo se activan las estrategias de comunicación. Existen varios autores que describen de forma similar secuencias de comportamiento probables de un hablante de L2/LE ante un problema de comunicación, entre ellos están Fernández Dobao y Palacios Martínez (2007: 89). En la tabla siguiente se describen los momentos previos a la deficiencia en la comunicación y en último lugar las opciones que suelen tomar los participantes en la comunicación cuando se manifiesta un problema.

Centro Virtual Cervantes

Tabla 2. Secuencia de comportamiento del hablante de L2/LE ante un problema en la comunicación según Fernández Dobao y Palacios Martínez (2007)
Secuencia de comportamiento ante un problema en la comunicación
1. El estudiante desea comunicar un mensaje concreto a su interlocutor. 2. Tanto el hablante como su interlocutor consideran que el término necesario no está disponible en el sistema de interlengua del estudiante. 3. El aprendiz optará por una de las siguientes opciones: – *Evitar* el riesgo y *eludir* la comunicación del significado pretendido; – Probar un medio alternativo de expresión para *enfrentarse al problema y arriesgarse.*

Como hemos visto, o bien el aprendiz decide sortear la ausencia del término necesario en su interlengua y recurre a las estrategias de *evitación o reducción* cuando se presenta el problema, o bien se enfrenta a las dificultades y recurre a las estrategias de *aprovechamiento*, desarrollando medios alternativos de expresión. Estos mismos autores proponen además una completa taxonomía de estrategias de comunicación basándose en clasificaciones realizadas anteriormente por Poulisse (1993, 1997) y Tarone (1977, 1980, 1981) y que presentamos en la tabla siguiente.

Tabla 3. Tipos de estrategias de comunicación del hablante ante un problema en la comunicación [traducida y adaptada de Fernández Dobao y Palacios Martínez (2007: 88)]	
Estrategias de comunicación	
Evitación o Reducción[3]	Evitación de un término Abandono del mensaje Evitación semántica Reducción del mensaje
Aprovechamiento o Compensatorias	1. Paráfrasis – Aproximación – Acuñación léxica 2. Circunloquios 3. Recursos conscientes a la lengua materna – Préstamo – Cambio de código – Pedido de ayuda – Uso de gestos

[3] Fernández Dobao y Palacios Martínez (2007) especifican que la nomenclatura de estrategias de evitación proviene de Tarone (1981); a su vez, la denominación de estrategias de reducción y aprovechamiento fue acuñada por Faerch y Kasper (1983), mientras que la de estrategias compensatorias procede de Poulisse *et al.* (1990).

Centro Virtual Cervantes

Pinilla Gómez presenta un proceso análogo al describir el comportamiento de un hablante de L2/LE ante un fallo en la comunicación, aunque la diferencia para esta autora radica en la existencia de dos tipos de estrategias que se pueden dar durante la comunicación: estrategias *de expresión y de interacción*. Por un lado presenta las estrategias de *expresión*[4], compuestas por las estrategias de evitación y de aprovechamiento (y que corresponden a los dos grupos presentados en la tabla 3). Y por el otro introduce en la clasificación las estrategias que recogen los principios de organización de la *interacción*[5]: planificación de la interacción, control de turnos de palabra, colaboración y cooperación y petición de ayuda.

Tabla 4. División de las estrategias de comunicación en la expresión oral según Pinilla Gómez (2006: 92)		
Estrategias de expresión	a) Evitación	Abandono del mensaje Reducción del mensaje
	b) Aprovechamiento	Paráfrasis Acuñaciones léxicas Comparaciones Recursos a la lengua materna
Estrategias de interacción	– Planificación de la interacción – Control de turnos de palabra – Colaboración y cooperación – Petición de ayuda	

Teniendo en cuenta esta división de Pinilla Gómez de las estrategias de comunicación, queda clara la importancia del hablante para que no se quiebre la comunicación en relación a las estrategias de expresión. Pero además, entender también el proceso comunicativo desde las estrategias de interacción será esencial para destacar el papel del interlocutor en la *negociación del significado*. Este proceso es, según Barroso (2000: 23 [*apud* Pinilla Gómez 2006: 91]), "la habilidad de asegurarse de que la persona con la que se está hablando le ha entendido a uno, y que uno le ha entendido a ella; es decir, que los dos están hablando de lo mismo". Así pues, podríamos afirmar que el recurso a una estrategia de comunicación no se puede limitar al uso

[4] En este artículo no realizaremos una descripción de cada una de las estrategias mencionadas, para ello remitimos al trabajo de Abd El Salam (2004), Pinilla Gómez (2001) y Fernández Dobao y Palacios Martínez (2007), donde se presentan detalladas taxonomías de las estrategias de comunicación.

[5] En las cuales se consideran implicadas la destreza de comprensión y expresión.

Centro Virtual Cervantes

que de ella realiza el hablante, sino que se deben tener en consideración las acciones y actitudes de los interlocutores en el proceso de comunicarse en la lengua meta. Así lo dejan patente Fernández Dobao y Palacios Martínez (2007: 91):

> Yule and Tarone's (1991) claim that for a comprehensive understanding of strategic communication, attention needs to be paid to "both sides of the page", i.e. to the actions of both learners and interlocutors. Scholars, such as Wagner and Firth (1997), or Anderson (1998), have tried to describe strategic communication as an interactive activity.

4. DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

En esta segunda parte, vamos a analizar dos secuencias de la producción oral de un alumno lusófono de E/LE centrándonos en el componente estratégico. Estas dos secuencias han sido retiradas de un estudio cualitativo de caso cuyo *corpus* se ha basado en el análisis de la interlengua del informante y ha sido abordado desde diferentes planos: fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico, pragmático y discursivo. Sin embargo, como hemos dicho anteriormente, por cuestiones de espacio nos limitaremos a analizar algunos segmentos relacionados con la competencia estratégica.

La grabación tuvo lugar durante el curso de 2005/06. El informante procedía del norte de Portugal y pertenecía al segundo curso 2.º de la carrera de Relaciones Internacionales de la Universidade do Minho, Braga, Portugal. El estudio de caso tuvo lugar en la asignatura de Español II, cuyo nivel corresponde al nivel B1 del MCER (2002).

5. CLASIFICACIÓN DE ERRORES Y ESTRATEGIAS

Para hacer una completa descripción del proceso de aprendizaje que tiene lugar en la interlengua del informante y, concretamente, en las dos secuencias que hemos seleccionado, será necesario recurrir, por un lado, a aquellas clasificaciones encargadas de identificar el tipo de error y, por el otro, a las taxonomías que describen el tipo de estrategia de comunicación utilizado en la secuencia. En relación a la clasificación de errores hemos tenido en cuenta tres investigaciones que Penadés Martínez (2003: 6) destaca como más relevantes en el ámbito de la lingüística española: la de G. E. Vázquez (1991), la de I. Santos Gargallo (1993) y la de S. Fernández (1997). Sin

Centro Virtual Cervantes

embargo, Penadés Martínez[6] también señala que entre las tres investigadoras existe discrepancia en cuanto a los criterios de clasificación, a su número, su denominación o su contenido y propone una revisión. Esto implica que el mismo error pueda ser descrito de formas diferentes según la autora que sigamos. Para la clasificación de estrategias de comunicación seguiremos la taxonomía de Fernández Dobao y Palacios Martínez (2007) presentada en la tabla 3, donde se describen los tipos de estrategias de comunicación del hablante ante un problema en la comunicación.

5.1. Análisis de las secuencias seleccionadas

Las dos secuencias seleccionadas se caracterizan por la aparición de fallos en la comunicación (en la primera debido a un error en el plano fonético-fonológico y en la segunda en el morfo-sintáctico) e ilustran el proceso en el que el informante recurre al componente estratégico para subsanar los errores en la exposición.

5.1.1. Arroyo, ajoyo, ajoio > 51[7] (en vez de "arrojo")

Desde el punto de vista del análisis de interlengua, el alumno presenta dificultad en articular los dos sonidos siguientes en la misma palabra: *sustituye*[8] la vibrante alveolar múltiple sonora /r/, por la fricativa velar sorda /x/, pues no está habituado a pronunciar el primer sonido. La explicación reside en una interferencia con su lengua materna, pues una variante dialectal del portugués admite realizar la "j" y la "rr" en el mismo punto y modo de articulación: como una fricativa velar sorda /x/.

Sin embargo, para los alumnos lusófonos ser capaces de diferenciar estos dos sonidos en español crea dificultades. Han de tener presente que en español la "r" sólo se puede pronunciar como vibrante alveolar sonora

---

[6] Para Penadés Martínez (2003: 20) la falta de coincidencia entre las clasificaciones existentes estará debida a que cada una ha surgido para examinar unos córpora concretos y las peculiaridades pueden haber determinado la organización de cada una de ellos. Además, para esta autora no es tarea fácil establecer una clasificación de errores lingüísticos, vista la situación de falta de acuerdo absoluta en la lingüística teórica, acerca de una teoría gramatical que dé cuenta de las unidades gramaticales y de sus relaciones.

[7] La numeración indica la línea del texto transcrito de la que ha sido retirado el ejemplo analizado.

[8] Error de sustitución de un elemento pertinente por otro, según el Criterio lingüístico I de G. Vázquez (1991).

Centro Virtual Cervantes

simple o múltiple. En este primer ejemplo el alumno ha recurrido a las siguientes estrategias:

1. Por un lado no ha evadido el problema y ha intentado pronunciar una palabra que sabía tendría dificultades. Ha activado una *estrategia de aprovechamiento.*
2. Sin embargo, las sustitución de sonidos ha provocado un fallo en la comunicación, pues los oyentes no consiguieron entender la palabra a la que se refería el alumno.
3. A continuación el alumno inicia una secuencia de construcción creativa: hace varios intentos en la pronunciación, aunque de manera infructífera.
4. Mientras desarrolla la secuencia, se da cuenta de su dificultad y con la mirada pide ayuda a la docente. Esto constituye otra estrategia más de aprovechamiento.
5. Y por último, y a modo de compensación para reparar la quiebra en la comunicación, el alumno utiliza un sinónimo de *arrojo*: "valor y coraje". Ésta es una estrategia más de aproximación o paráfrasis.

Así pues, bajo lo que aparentemente sería un error lingüístico de pronunciación del plano fonético-fonológico, encontramos aquí varias estrategias para lograr mantener la comunicación con el oyente: estrategias de aproximación o aprovechamiento, desarrollo de una secuencia creativa, el pedido de ayuda a la docente y la sustitución por un sinónimo.

5.1.2. Sap, sab, s… que lo sop… supise… ¿supise? > 75-76 (en vez de "supiese")

En este ejemplo encontramos un error perteneciente al plano morfosintáctico, sin embargo observamos cómo a continuación el alumno se esfuerza en desarrollar una cadena de estrategias para alcanzar el objetivo comunicativo[9]. Veamos los pasos:

1. El alumno se da cuenta de que en su interlengua no figura el paradigma del Pretérito Imperfecto de Subjuntivo del verbo saber (concretamente la forma "supiese") y decide enfrentarse al problema en vez de abandonar el mensaje.

[9] Obsérvese que aunque el paradigma del Pretérito Imperfecto de Subjuntivo y su uso, como contenidos gramaticales y funcionales respectivamente, no figuran en la programación del B1 del MCER, en el cual se encuentra el informante, éste es capaz de aproximarse al término meta de forma analítica.

Centro Virtual Cervantes

2. A continuación a través un proceso de construcción creativa[10] es capaz de detectar cuál es la raíz irregular del verbo (*sup-*). El alumno se acerca vacilante a la desinencia gramatical, apoyándose en su lengua materna (a modo de *interferencia*), pero sin llegar a la diptongación (fenómeno éste que no tiene lugar en el paradigma correspondiente en portugués: "*soube*se*").*
3. Finalmente, como el informante desconoce si ha conseguido llegar a la forma meta, recurre a la docente, empleando una estrategia de pedido de ayuda para confirmación.

Hemos observado que en los dos casos la actitud del estudiante ha sido reconocer y superar el problema, aunque en el último caso no haya conseguido llegar al término meta (por tratarse de un verbo irregular).

6. CONCLUSIÓN Y PROYECTOS DE FUTURO

Para finalizar, sólo nos resta enfatizar la necesidad de que nuestros estudiantes desarrollen de forma efectiva su competencia estratégica a lo largo del proceso de aprendizaje. Sin embargo para que esta consideración positiva e imprescindible del desarrollo del componente estratégico tenga repercusiones prácticas será necesario integrarlo en nuestras programaciones desde diferentes puntos de vista: reflexión de los alumnos sobre las interferencias entre las dos lenguas (lengua materna y lengua extranjera), identificación de error y estrategia, reconocimiento de estrategias en una secuencia de comunicación, práctica controlada y evaluación del componente estratégico. Por otro lado, visto que el papel del interlocutor es tan importante como el del hablante para alcanzar el objetivo comunicativo, será necesario que como docentes y evaluadores del componente estratégico adoptemos un papel colaborativo durante la interacción y en el proceso de negociación del significado, lo cual ayudará a nuestros alumnos a enfrentarse más tarde a situaciones de comunicación reales.

BIBLIOGRAFÍA

ABD EL SALAM, A. (2004): "Las estrategias de comunicación en la interlengua oral y escrita de estudiantes egipcios", en *Forma 7, Estrategias en el aprendizaje de E/LE*. Madrid: SGEL, págs. 19-36.

[10] Los errores creativos han sido catalogados por Graciela Vázquez (1991), dentro del Criterio pedagógico, como opuestos a los errores inducidos.

Centro Virtual Cervantes

CENOZ IRAGUI, Jasone (2005): "El concepto de Competencia Comunicativa", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, págs. 449-465.

COHEN, A. D. (1998): *Strategies in learning and using a second language*. London and New York: Longman.

FERNÁNDEZ DOBAO, A. M.ª y PALACIOS MARTÍNEZ, I. M. (2007): "Negotiating meaning in interaction between English and Spanish speakers via communicative strategies", *Atlantis*, págs. 87-105 (disponible en <www.atlantisjournal.org (2007-1)>).

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004a): "Las estrategias de aprendizaje", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, págs. 411-433.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004b): "La subcompetencia estratégica", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar Español como segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, págs. 573-592.

PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2003): "La clasificación de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores", *Linred, Lingüística en la red* (disponible en <http://www.linred.com/articulos.htm>).

PINILLA GÓMEZ, R. (2000): "El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de E/LE", en *Carabela,* n.º 47: *El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE*. Madrid: SGEL, págs. 53-67.

PINILLA GÓMEZ, R. (2001): "Estrategias de comunicación: una revisión cronológica del término", en *Forma 1*. Madrid: SGEL, págs. 71-94.

PINILLA GÓMEZ, R. (2004): "Las estrategias de comunicación", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, págs. 435-446.

PINILLA GÓMEZ, R. (2006): "La competencia estratégica del estudiante de E/LE en su producción oral: algunas consideraciones para su evaluación", en *Las destrezas orales en la enseñanza del Español L2-LE*, *Actas del XVII Congreso de ASELE*. Logroño: Universidad de la Rioja, Tomo I, págs. 89-96.

Centro Virtual Cervantes