Perfiles, factores y contextos en la enseñanza
y el aprendizaje de ELE/EL2
Universidade de Santiago de Compostela, 2020
ISBN 978-84-17595-48-7, pp. 455-466

Estrategias y actividades para evitar que el profesor hable demasiado en la clase de conversación

María Dolores Iriarte Vañó
Cursos Internacionales de la Universidad de Salamanca

1. Punto de partida

Un problema muy común en las clases de conversación, sobre todo en debates abiertos, ocurre cuando el profesor es el que más habla y solo interviene un puñado de alumnos habladores de por sí o determinados estudiantes de nacionalidades supuestamente más activas en la conversación. En este caso el profesor no tiene mérito ninguno, ya que estos estudiantes hablarían aunque nadie dirigiera la clase. Por otro lado, existen numerosos estudiantes que no hablan por diferentes motivos, ya sean:

- Culturales: no están acostumbrados a hablar delante de varias personas.
- Personales: timidez.
- Falta de motivación: les proponemos unos temas que no les interesan o no tienen una opinión formada sobre los mismos.

Desde nuestro punto de vista es la propuesta del profesor la que falla por no haber tenido un objetivo claro, más allá de hablar por hablar, tanto como por no haber cuidado que todo el mundo hable. El problema se agrava cuando el profesor cree que la clase ha ido muy bien siendo que ha sido él el que más opiniones ha dado y minutos ha acaparado.

Proponemos en este artículo una reflexión sobre la causa de estos problemas y algunas posibles soluciones por medio de actividades motivadoras que promuevan la participación de los estudiantes y sus ganas de hablar. Intentaremos abordar las siguientes cuestiones:

EXEMPLAR AUTORA
USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. Definir lo que debería ser una clase de conversación:
    - ¿Por qué hablar?
    - ¿De qué hablar?
    - ¿Qué técnicas emplear para dinamizar la clase?
2. Plantear los diferentes problemas y fallos que cometemos los profesores.
3. Presentar actividades que promuevan la participación e interacción de todos los alumnos de la clase sin que el profesor hable demasiado.

2. ¿Por qué hablar?

«Habla para que yo te conozca», Sócrates *(470 AC-399 AC)*.

Analizando las cuatro destrezas:

- Escuchar
- Hablar
- Leer
- Escribir

Las dos pasivas: *escuchar* y *leer* son el alimento necesario de las activas: *hablar* y *escribir*. Un estudiante ideal debería tener compensadas las cuatro, dominándolas al mismo nivel[1], pero todos sabemos que esto no es así. De manera intuitiva las destrezas pasivas deberían ser más fáciles que las activas por su carácter decodificador porque donde realmente el usuario se convierte en creador de la lengua es en las activas, y de ellas *hablar* adquiere grados más altos de dificultad por su inmediatez, falta de planificación, ruido ambiental y presencia de interlocutor o interlocutores, entre otras características.[2]

Hablar es el objetivo más perseguido y anhelado por los estudiantes de cualquier L2 porque constituye una gran aventura lingüística que supone riesgo, misterio, sorpresa, nervios, sentimientos y, en definitiva, realidad. El hablante se arriesga y se expone ante los demás con posibilidades de salir airoso o fracasar muchas veces por falta de práctica oral que lo conduce al malentendido o a la imposibilidad de comunicación y es por eso que nuestros estudiantes valoran por encima de todo la práctica oral en clase que los ayude, entrene y les dé seguridad, pero paradójicamente ocurre muchas veces que en el momento de clase en el que se les da la oportunidad de hablar, no lo hacen.

1 Es labor del profesor equilibrar las destrezas en la planificación de sus clases, si bien es verdad que no es lo mismo una clase de alumnos en inmersión o no.

2 Estas diferencias de dificultad entre destrezas pasivas y activas no es tal si atendemos a las características propias de cada estudiante y de la cultura a la que pertenece.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. ¿Por qué no hablan nuestros estudiantes si es su objetivo primordial?

Veamos algunas respuestas dadas por ellos mismos:

- No puedo hablar porque me da vergüenza delante de la gente.
- No puedo hablar porque soy muy tímido/a.
- No quiero hablar porque el profesor me corrige mucho y creo que todo lo hago mal.
- No puedo hablar porque no me gusta el tema propuesto o no sé nada sobre él.
- No puedo hablar porque ese tema en mi cultura es tabú.

Si resumimos lo dicho, podemos reducir estas respuestas a dos ámbitos:

1. Ámbito personal: timidez, inhibición por las correcciones del profesor, miedo a hacer el ridículo, falta de confianza, desinterés sobre el tema de conversación propuesto o simplemente falta de información.
2. Ámbito cultural: la naturaleza de algunos temas que pueden ser tabú o a la imposibilidad de intervenir públicamente por ser considerado fuera de los patrones de educación propios de una comunidad o grupo cultural.

Por otro lado, hay que destacar el hecho de que el problema puede venir por causas contrarias, es decir, estudiantes que por motivos culturales o personales no tienen ningún miedo de hablar y acaparan la mayor parte del tiempo de conversación de clase impidiendo la participación de los otros, mientras el profesor no sabe o no es capaz de hacerle callar para dejar paso a otras opiniones. En algunas ocasiones esto deriva en un diálogo entre uno de estos alumnos «habladores» y el profesor, llegando a ser un «mano a mano», mientras los otros estudiantes permanecen callados. Estas circunstancias llegan a confundir al profesor creyendo que la clase o el debate propuesto ha sido un éxito, siendo que ha sido él o ella el que ha acaparado más tiempo aportando sus opiniones, a veces incluso durante todo un curso, sin darse cuenta de que muchos de sus estudiantes apenas han abierto la boca durante las sesiones de clase.

Si la expresión oral es el principal propósito de todos los estudiantes de una L2, pero no dedican tiempo y esfuerzo suficiente, ocurre, entonces, algo muy común: la frustración de no poderse comunicar bien o no ser comprendidos en la calle aunque sepan mucha gramática o vocabulario. La clase es un lugar para entrenarse, porque la calle, la hora de la verdad, son los Juegos Olímpicos, donde ya no hay tiempo de corregir o mejorar. El mejor piloto es el que más horas ha volado al igual que el que mejor habla es el que más horas ha hablado. Será, pues, labor

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

primordial del profesor que hablen lo más posible para que, al mismo tiempo, poco a poco lo hagan lo mejor posible.

4. Cuando el problema es el profesor

Un profesor debe tener en cuenta, en primer lugar, que si sus estudiantes no hablan es culpa suya en un porcentaje muy elevado. Todos se han matriculado en el curso y si realmente no han participado activamente, de alguna manera se les está engañando. Muchos profesores, incluso con mucha experiencia, esperan que la clase vaya bien rezando para que haya estudiantes simpáticos, habladores que participen y le «lleven» la clase, que la clase vaya sola.

Es muy común oír a los profesores quejarse:

- Los alumnos están mirando el móvil todo el tiempo.
- Hablo solo yo.
- No sé cómo hacer callar al que habla demasiado.
- No sé cómo hacer hablar al tímido.
- No sé cómo elegir los temas para hablar.
- El tema se me agota enseguida.
- No sé cómo y cuándo corregir.
- Como no hablan les enseño vocabulario.
- Tengo una clase muy mala, son muy aburridos los estudiantes.

El profesor en muchas ocasiones cree que son los estudiantes los que dificultan la fluidez y el desarrollo a buen puerto de la clase de conversación, pero se equivocan. Son ellos los que por falta de claridad y planificación de la clase se encuentran con embarazosos momentos de silencio que llenan con sus propios comentarios, opiniones o rellenando con ejercicios. Es por ello que urge por parte del profesor una reflexión y un nuevo planteamiento, tanto en lo referente a la organización de la clase como a la planificación de las actividades orales.

Como decía el pedagogo y filósofo norteamericano John Dewey: «No aprendemos de la experiencia, sino de la reflexión de la experiencia».

5. La organización de la clase

Pasaremos ahora a analizar cuál sería la forma más adecuada de organización para quitar protagonismo al profesor y conseguir que todos, absolutamente todos los estudiantes, dispongan de los mismos minutos y las mismas oportunidades para hablar. Veamos las posibilidades:

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. Individual
   - Ventajas: el alumno pasa más tiempo hablando.
   - Inconvenientes: el alumno se enfrenta a toda la clase y el resto no habla.
2. Grupos
   - Ventajas: el profesor no interviene tanto.
   - Inconvenientes: algunos alumnos pueden estar callados.
3. Toda la clase
   - Ventajas: el profesor dirige completamente la actividad.
   - Inconvenientes: el profesor habla demasiado o algún alumno habla demasiado y acapara la conversación.
4. Parejas
   - Ventajas: toda la clase habla.
   - Inconvenientes: pueden empezar a hablar en su lengua.

De las cuatro posibilidades, consideramos que la organización en parejas es la mejor porque previene muchos de los problemas antes mencionados. En cuanto a las desventajas de que puedan hablar en su lengua, en una clase multilingüe se solucionaría proponiendo parejas de distintas nacionalidades[3]. Hemos constatado que este sistema aminora problemas de timidez, miedo a hablar públicamente y, al mismo tiempo, ayuda al profesor a dejar de lado su protagonismo convirtiéndose en administrador de los temas de conversación y monitor corrigiendo errores de forma individualizada. Los estudiantes no se sienten intimidados al no ser corregidos delante de todos sus compañeros y al tener solo un interlocutor, están obligados a hablar.

6. Organizar las actividades

6.1. ¿De qué hablar?

Para decidir el tipo de actividades que vamos a secuenciar a lo largo del curso de conversación, lo primero que debemos evitar es que los temas sean aleatorios, es decir, el «hablar por hablar». Los estudiantes deben tener muy claro el propósito de las propuestas de las que se va a hablar y el tipo de discurso que deben usar.[4]

3 Si la clase es monolingüe, el sistema de organización por parejas hace que el profesor vaya pasando por las mesas muy a menudo, impidiendo lo más posible que dejen de hablar en español.

4 Muchas veces los estudiantes de la clase de conversación no saben realmente qué están aprendiendo.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Elegimos la conversación espontánea para que sean entrenados lo más posible hacia el tipo de discurso habitual al que deben hacer frente en la vida real[5]. Este tipo de conversación tiene como características fundamentales:

- Un número limitado de participantes.
- Papeles no determinados.
- Improvisación.
- Turno de palabra casi siempre libre.

A continuación, para elegir los temas ponemos el foco de atención sobre lo que hablamos normalmente en nuestras conversaciones cotidianas, llegando a la conclusión de que básicamente usamos cuatro modalidades, independientemente del tema del que hablemos:

1. Narramos.
2. Describimos.
3. Opinamos.
4. Argumentamos.

Cada una de ellas tiene unas características específicas. Las modalidades, solas o frecuentemente combinadas con otras, aparecen tanto en la lengua oral como en la lengua escrita y se utilizan con distintos objetivos comunicativos: informar, explicar, compartir una experiencia o sentimiento, divertir, persuadir, demostrar un saber determinado, crear un mundo de ficción, etc. No les daremos, pues, un tema, sino las herramientas lingüísticas y estratégicas de cada una de las modalidades para que puedan enfrentarse a cualquier tipo de tema que se les presente.

Pongamos un ejemplo. Si alguien nos pregunta: «¿Qué tal las vacaciones?», responderemos con una descripción de la playa, montaña, ciudad, pueblo u hotel donde fuimos, seguiremos con una narración sobre algunas anécdotas que ocurrieron, el plan que seguimos y lo que hicimos a lo largo de los días de vacaciones. Seguramente daremos también nuestra opinión del lugar, de la atención en los restaurantes y argumentaremos por qué lo recomendaríamos o no a nuestro interlocutor.

No siempre usamos todas las modalidades, dependiendo del tema concreto tendremos más anécdotas o más opinión, etc. Como profesores debemos transportar lo más posible a las aulas lo que ocurre en una conversación real. Nuestra

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

5 Sobre todo, se hace mucho más necesario en grupos de estudiantes en inmersión, como es nuestro caso.

propuesta se llamará: *Menú de conversaciones*. Como en un restaurante, los estudiantes podrán elegir el tema del que quieren hablar y además cambiarlo cuando se les agote la conversación.

6.2. Menú de conversaciones: La narración

Para trabajar las cuatro modalidades de discurso, mostramos, a continuación, la secuenciación de las sesiones de clase, poniendo como ejemplo las actividades orales para la narración[6]:

Para practicar la narración les proponemos contar anécdotas por ser uno de los discursos narrativos más frecuentes en la interacción oral.

1. Explicar sus características:
   - ¿Qué es una anécdota?
     - La anécdota sirve para contar algo que ocurrió al que lo está contando o a otra persona del entorno de amigos, familia o a alguien famoso en el pasado reciente o lejano.
     - La anécdota debe ser interesante para el oyente: divertida, triste, sorprendente, curiosa, increíble, especial, horrible, etc.
   - Estructura de la anécdota:
     a) Introducción que resume el interés de la anécdota:
        - ¿A que no sabes lo que me pasó/ ha pasado?
        - Me pasó algo:
          - curiosísimo.
          - desagradable.
          - divertidísimo.
          - terrible.
          - increíble.

     b) Marcador temporal: ¿Cuándo?
          - El año pasado.
          - Hace dos meses.
          - Ayer por la tarde.
          - Esta semana.
          - El otro día.

6 No podemos incluir todas las modalidades por problemas de espacio en este artículo, pero explicando la narración se puede saber cómo se trabajarían las otras tres restantes, ya que tendrían la misma estructura de trabajo.

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

c) Protagonistas de la anécdota: ¿A quién le ocurrió?
   - Mi hermano pequeño fue a …/ a mi hermano pequeño se le ocurrió…
   - Un primo mío salió de casa…/ a un primo mío le gustaba…
   - Mi mejor amigo viajó…/ a mi mejor amigo le dieron…
   - Un amigo mío[7] compró…/ a un amigo mío le compraron…
   - Mi amigo Pedro nació…/ a mi amigo Pedro le contrataron…
   - El presidente de mi país fue…/ al presidente de mi país le dieron…

d) La anécdota: contada de forma muy expresiva:
   - ¿Sabes?,
   - No te lo puedes imaginar,
   - Es increíble, ¿verdad?,
   - De repente…
   - Fue horrible, maravilloso…
   - Me puse nerviosísimo/a porque…
   - Estaba tan tranquilo /a y ...,
   - No te lo vas a creer, pero…

e) Reacciones del interlocutor: expresiones para intervenir cuando te cuentan una anécdota: ¡No me digas!, ¿De verdad?, ¡Qué bien!, ¡Qué desastre!, etc.

2. Distribuir la clase en parejas que se irán alternando y cambiando para que no conversen siempre con el mismo compañero. Desde el primer minuto todo el mundo habla.

3. Repartir tarjetas en las que aparecen múltiples temas posibles para contar una anécdota. Es muy importante que el profesor prepare las más posibles, 30 por lo menos para evitar que los estudiantes no quieran hablar por las razones ya expresadas de falta de interés o desconocimiento del tema, así como tabús culturales.
   a) Se reparte una tarjeta por pareja y se les pide que cada uno cuente una anécdota relacionada con ese contexto situacional.
   b) Hablará cada uno el tiempo que quiera, como en la conversación espontánea. De algunas tarjetas tiene anécdotas buenas y tardan en contarlas, de otras acaban rápido o puede ser que no recuerden nada de ese tema en ese momento.

7 La presentación de los protagonistas de la anécdota es muy importante porque los estudiantes, sobre todo anglófonos, suelen cometer el error de decir: «Mi amigo fue…» en vez de: «Un amigo mío fue... »

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

c) Si no les gusta, no saben, no quieren hablar de eso o ya han terminado, levantan la mano y se les da otra.
d) Como tenemos muchísimas para ofrecer, empezarán otro tema y otro y otro, hasta el final de la clase e incluso otra sesión más al día siguiente si no han terminado con todas las tarjetas.
e) Ocurrirá como en la conversación real, cambiarán de tema todo lo que quieran, pero no perderán el interés por hablar. Al mismo tiempo usarán para todas las tarjetas la estructura mostrada previamente de la anécdota general.
f) Estarán seguros de lo que están aprendiendo y por qué.

A continuación, mostramos ejemplos de algunas tarjetas:

ME LEVANTÉ DEMASIADO TARDE	¿CÓMO SE CONOCIERON TUS PADRES?	PASÉ LA NOCHE LEYENDO
NO ESPERBA ESA SORPRESA	ME CAÍ Y ME HICE MUCHO DAÑO	NO TENÍA NADA DE DINERO
NO DORMÍ NADA DE NADA	ME CASTIGARON DURAMENTE	FUE EL MEJOR VIAJE DE MI VIDA
CASI PERDÍ EL TREN/ AUTOBÚS/ AVIÓN	DIJE TODO LO QUE PENSABA	QUERÍA IRME DE ALLÍ LO ANTES POSIBLE
EL EXAMEN PEOR DE MI VIDA	CONOCÍ A MI MEJOR AMIGO/ AMIGA	COMÍ DEMASIADO

6.3. Corregir los errores

Ya hemos explicado que uno de los motivos que más intimidan a nuestros estudiantes es la corrección de errores cuando están hablando aunque, paradójicamente, ellos quieran ser corregidos. El problema es que si lo hacemos delante de todo el mundo dejan de hablar y se sienten mal o ridiculizados, sobre todo si corregimos fallos de pronunciación. Algunos profesores no corrigen por esta razón y por ello los estudiantes no saben exactamente lo que tienen que mejorar.

La necesaria empatía entre profesor y alumno, tanto como entre los propios alumnos, puede verse afectada con este tipo de corrección. Solo aprende el que se siente querido y siendo conscientes de la importancia de esto en nuestras clases, para que no se rompan estos lazos afectivos, hemos aplicado estrategias y algunas pautas de actuación para intentar minimizar el problema.

6.3.1. Dignificar el error

«La gente no puede aprender lenguas sin primero cometer errores de manera sistemática» (Dulay, 1982). Cuando corregimos a un estudiante delante de toda

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

la clase será por tratarse de un error importante del que pueden aprender todos los demás. Antes de efectuar la corrección, lo primero que diremos al estudiante es la siguiente frase: «Porque te quiero te corrijo» y a continuación pedimos a toda la clase que lo felicite por su incorrección. Todos dicen: «Gracias por tu error». En ese momento el error se dignifica y el que lo ha cometido casi siempre contesta riendo: «De nada». Hemos comprobado que esta rutina, por muy rara o naif que parezca, ha solucionado cualquier problema de inhibición, y como vamos cambiando de persona para hablar de problemas generales, se dan cuenta de que todo el mundo comete errores y no se trata de algo malo o vergonzoso, sino beneficioso para que así todos puedan mejorar:

- Solo si se habla se cometen errores.
- Si salen afuera me doy cuenta de ellos.
- Si salen afuera puedo corregirlos.

Para este tipo de procedimiento de corrección nos hemos basado de forma metafórica en una antigua tradición de Japón llamada *Kintsugi*[8](金継ぎ): el arte de reparar con laca de oro o plata objetos de cerámica rotos según la maravillosa idea de que el objeto reparado es mucho más bello que uno nuevo. La estrategia a seguir es no ocultar su fragilidad ni su imperfección. Así pues, nuestros estudiantes serán como estos preciados objetos que muestran orgullosos sus grietas, sus imperfecciones públicamente, pero reparadas con metales preciosos a través de la corrección.

En otras ocasiones, por qué no, usaremos el humor que en algunos casos convertirá el error en objeto de risa, tanto para el que ha cometido el fallo, como para toda la clase (Iriarte M. D., 2016): «Cuando un estudiante de 70 años dice: "No me he ponido el abrigo hoy", rejuvenece 67 años». Hay errores bellos, inteligentes por ultracorrecciones de reglas gramaticales, cómicos, etc. Aprenderán a reírse de sí mismos, a no darse importancia y a superar los miedos que les puedan llevar a dejar de hablar solo por un equivocado sentido del ridículo. En este punto, en nuestras clases los profesores debemos contar situaciones ridículas que hayamos vivido en nuestras propias carnes hablando otros idiomas. El profesor también comete fallos.

6.3.2. Cuándo y cómo corregir

Para corregir en el momento de hablar, usamos la clasificación de Fernando Collantes:

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8 Fuente: https://elpais.com/elpais/2017/12/01/eps/1512125016_071172.html

- Repetición o enfatización del error. Repetimos el error para que el alumno sea consciente de que ha cometido un error.
  □ Alumno/a: Mi padre trabajas en la Universidad de Barcelona.
  □ Profesor/a: ¿Mi padre TRABAJAS?
- Peticiones de aclaración.
  □ Alumno: Mi maridos es alemán.
  □ Profesor/a: ¿Cuántos maridos tienes? Alumno/a: Uno, uno, mi marido.
- Reformulación (Eco corrector).
  □ Alumno/a: Quiero de viajar por Sudamérica.
  □ Profesor/a: Quiero viajar por Sudamérica.
- Corrección directa.
  □ Alumno/a: Quiero de comer más fruta.
  □ Profesor/a: No, no es correcto, quiero comer, sin DE. Alumno/a: ¡Ah!, sí!
- Metalenguaje:
  □ Alumno/a: Es no bueno tomar mucho café.
  □ Profesor/a: No es correcto, fíjate en la negación. ¿Va antes o después del verbo?
  □ Alumno/a: No es bueno.
- Obtención de respuesta. intentamos obtener la respuesta del alumno ante el error que ha cometido.
  □ Alumno/a: Mañana voy en la playa.
  □ Profesor/a: No, mañana voy…

Para errores particulares es mejor tomar nota mientras está hablando la pareja e incluirlos en fichas que el profesor tendrá de cada alumno. Una vez a la semana o cuando al profesor le parezca mejor, se le dará al estudiante una lista de errores en el contexto en el que se dijeron. Puede ser individualizada, pero también se pueden mezclar con los de otros alumnos y pedir que identifiquen los suyos y se autocorrijan. Se darán clasificados por tipos: gramaticales, léxico, conectores y pronunciación. Mezclarlos tiene como objetivo que se den cuenta de los que son suyos y además la identificación de los propios de cada lengua materna.

7. Conclusiones

Las actividades y concepción de trabajo propuesto en este artículo no sigue una metodología concreta sino la de intentar aminorar problemas y solucionar de

EXEMPLAR AUTORA USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

forma práctica los principales impedimentos que afectan a la clase de conversación. Hemos comprobado que con nuestro *menú de conversaciones*:

1. Todos los estudiantes hablan y no hay ninguno callado o que acapare **más minutos que otro en** la conversación.
2. El profesor no habla, solo ayuda pasando por todas las parejas, reparte los temas y copia errores sin interrumpir.
3. Se habla de múltiples temas con un denominador común: una modalidad discursiva y evita que **solo se hable** de un tema en una hora de clase.
4. El tema nunca se agota porque el profesor dispone de más de 30 temas para cada modalidad.
5. Se les corrige individualmente y delante de la clase oportunamente sin que se sientan intimidados.
6. Hay un objetivo claro de la práctica oral eliminando el hablar por hablar.
7. Los estudiantes trabajan las rutinas de conversación más importantes y saben lo que están aprendiendo.

Referencias bibliográficas

BALMASEDA, E. (2006). *Las destrezas orales en la enseñanza del español. Logroño*: Universidad de la Rioja.

BRIZ, A. (2002). *El español coloquial a través de los textos. Guía didáctica para la clase de Español como Lengua extranjera.* Madrid: SGEL.

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.

CASANOVA, M. A., (1993). *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla.

CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G., (1994). *Enseñar lengua*. Madrid: Graó (Col. El Lápiz).

COLLANTES, F. (2012). *El tratamiento del error en clase de ElE ¿cómo debemos actuar?*. Disponible en: http://www.fidescu.org/attachments/article/72/Fernando %20Collantes %20Cortina.pdf [consulta: 27 de octubre de 2018].

IRIARTE, Mª. D. (2016). *Cuidado con el femenino de pollo*. Salamanca. Ediciones de la Universidad de Salamanca.

MARTÍN PERIS, E. (2001). Textos, variedades lingüísticas y modelos de lengua en enseñanza del español como lengua extranjera. *Carabela*, 50, pp. 103-136.

MARCO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS. (2002). Consejo de Europa.

MATTE BON, F. (1992). *Gramática comunicativa del español (1. De la lengua a la idea; 2. De la idea a la lengua)*. Madrid: Difusión.

NUNAN, D. (1989). *El diseño de tareas para la enseñanza comunicativa.* Cambridge: Cambridge University Press (Capítulo 2).

PINILLA, R. (2004). La expresión oral. En: Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 879-898.

EXEMPLAR AUTORA USC