

La adquisición de estrategias de expresión oral en contextos informales: el caso de los niños de la Asociación Amigos del Pueblo Saharaui

Irene Sánchez Carrón

El objetivo del presente artículo es analizar algunas de las estrategias de expresión oral desarrolladas en un contexto informal de aprendizaje por un grupo de niños saharauis que han pasado varios veranos en España en un programa puesto en marcha por la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui en Extremadura. Para el análisis de la expresión oral y sus estrategias se han seguido las recomendaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL)*. De los datos aportados por esta investigación se puede extraer la conclusión de que las estrategias orales desarrolladas por los hablantes en este tipo de contextos naturales pueden resultar útiles para formular hipótesis y mejorar la enseñanza de las mismas en contextos formales.

Palabras claves: adquisición de segundas lenguas, aprendizaje informal, español como lengua extranjera, estrategias de expresión oral.

The acquisition of oral strategies in informal contexts: the case of children in the Asociación Amigos del Pueblo Saharaui. The aim of this paper is to analyze some of the oral strategies developed in an informal context by a group of Saharawi children that have spent several summers in Spain hosted by families of the *Asociación Amigos del Pueblo Saharaui* in Extremadura. We have followed the guidance of the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* in order to analyse these oral strategies. The conclusions reached in this investigation can be used to formulate hypotheses and improve the teaching of oral strategies in formal contexts.

Keywords: second language acquisition, informal learning, Spanish as a Second Language, oral strategies.

1. Objetivos del estudio

La idea de llevar a cabo la presente investigación surgió por el conocimiento de primera mano de algunos miembros de la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui en Extremadura, concretamente en la localidad pacense de Santa Amalia. Los miembros de esta asociación participaban en la puesta en marcha del programa “Vacaciones en Paz”, que consistía en la acogida de niños de El Sahara durante el periodo estival. El contacto con algunas de estas familias nos condujo a observar que los niños saharauis, que pasaban periodos de un mes y medio en España, llegaban a nuestro país con escasos conocimientos de español y en poco tiempo conseguían desenvolverse en situaciones de la vida cotidiana, tanto en lo referente a la comprensión oral como a la expresión oral. La situación favorable en cuanto a comunicación en la que se encontraban y la necesidad de usar la lengua propiciaban el desarrollo rápido de las habilidades comunicativas orales en español.

La observación inicial hizo que nos planteáramos la posibilidad de realizar una investigación más a fondo sobre cómo desarrollaban la expresión oral en español estos niños, teniendo en cuenta que el aprendizaje se daba en un contexto informal, alejado de las aulas, los libros de texto y los típicos materiales de enseñanza de idiomas. Los objetivos iniciales de esta investigación fueron los siguientes:

- observar la capacidad de los participantes en el programa para desenvolverse en una conversación más o menos informal sobre temas de la vida diaria;
- analizar las estrategias de expresión oral que les permitían comunicarse con eficacia, a pesar de las limitaciones lingüísticas;
- verificar si los conocimientos lingüísticos adquiridos en un contexto natural les permitían enfrentarse con éxito a las típicas preguntas que aparecen en ejercicios y exámenes orales del ámbito formal, centradas en el nivel A1 y A2 (Usuario básico) del *MCERL*;
- extraer buenas prácticas, partiendo de la observación de procesos de aprendizaje en un contexto informal, que pudieran ser aplicadas a los contextos formales.

En el transcurso de la investigación, las conversaciones con los padres de acogida nos proporcionaron información sobre otros aspectos relacionados con la metodología de enseñanza de idiomas que al final también resultaron relevantes, por lo que decidimos grabar sus comentarios para su posterior análisis, con los siguientes objetivos:

- observar qué recursos utilizaban para enseñar la lengua, teniendo en cuenta que no eran expertos en este campo y que actuaban de forma natural e intuitiva;
- analizar el contexto de aprendizaje y constatar qué opinión y qué visión tenían los padres de acogida sobre el proceso de aprendizaje y sobre el nivel alcanzado por los niños.

2. Fundamentación teórica. ¿Qué puede aportar la observación de un contexto informal?

La cuestión que nos ocupa en el presente artículo está relacionada con las condiciones en las que se adquiere la lengua extranjera, intentando marcar algunas diferencias entre contextos formales e informales de aprendizaje y su relación con el desarrollo de las destrezas comunicativas. Normalmente las investigaciones sobre la adquisición de lenguas se llevan a cabo en contextos formales donde la lengua se enseña explícitamente. En estos contextos considerados formales suele haber siempre un profesor que enseña un programa lingüístico previamente diseñado con unos objetivos. En la mayoría de los casos, al final del proceso, se lleva a cabo una evaluación y a veces se certifica el nivel obtenido. Los estudios de adquisición lingüística suelen centrarse en estos contextos formales y abarcan campos muy variados que van desde el análisis de la interlengua de los alumnos al estudio de las estrategias que pueden promover la comunicación.

Otra posibilidad, que es la que planteamos en el presente estudio, es la observación de cómo se adquiere una lengua extranjera en contextos informales. No podemos entrar en el breve espacio de este artículo en la amplia discusión terminológica de qué se considera aprendizaje formal, no formal e informal. Baste aclarar que con aprendizaje informal nos referimos al que se da fuera del aula y al margen de un programa educativo previamente establecido y dirigido a la adquisición de la lengua como tal. Siguiendo la definición de Coombs (1985), consideramos que el aprendizaje informal es el aprendizaje espontáneo y no estructurado que ocurre en nuestras actividades diarias.

La investigación sobre adquisición de lenguas extranjeras ha prestado atención al aprendizaje informal, sobre todo al estudiar cómo aprenden la lengua las personas en contextos bilingües. Aunque el número de estudios en este campo es muy inferior al de los estudios que se dan en contextos formales, sus conclusiones siempre han sido muy relevantes a la hora de entender cómo se llevan a cabo los procesos de adquisición de

una lengua. La visión crítica de los resultados que se obtienen en el aula también ha llevado a los investigadores a volver los ojos hacia procesos de aprendizaje más naturales y menos estructurados, en busca de ideas y estrategias más eficaces que las utilizadas tradicionalmente en los contextos formales.

En el contexto del aula de idiomas, varios autores se han planteado la falta de eficacia de la enseñanza formal a la hora de promover un uso realmente comunicativo de la lengua. Las dudas sobre lo que un alumno aprende y lo que de verdad pasa a formar parte de su conocimiento vienen de muy lejos y están en la base de distinciones tan aceptadas como la de Krashen (1987) de “aprendizaje” y “adquisición”. Las voces críticas han señalado también, entre otros problemas, que la enseñanza formal de la lengua adolece de falta de realidad en muchas de las actividades que plantea. Esta falta de realidad en el aula de idiomas ha sido mencionada por investigadores preocupados de promover los aspectos comunicativos en la enseñanza formal. En un estudio de evaluación del enfoque comunicativo, Valcárcel y Verdú (1995: 67) citan a un número importante de autores que han abordado el tema. Entre ellos, distinguen a los que se centran solo en la autenticidad del *input* (Brown y Yule, Maley, Breen) de los que van más allá estableciendo diferencias entre el uso real de la lengua en el aula y el uso simplemente realista (Guntermann, Wilkins, Widdowson). W. Littlewood (1984: 37) menciona, como limitación de la aplicación del enfoque comunicativo en el aula, el abuso de situaciones realistas pero no reales, al señalar que es poco probable que los alumnos tengan que realizar en la vida real algunas de las actividades que se plantean en la clase. También P. Lloyd (1997: 131-145) trata el tema de la dificultad de promover un aprendizaje natural de la lengua en el contexto formal, concluyendo que es prácticamente imposible que se llegue a ese nivel. En la misma orientación se dirige el análisis de autores como Richards y Rodgers (1986: 156-157), que señalan que la lengua del aula, aunque se intente adoptar un enfoque comunicativo, acaba siendo bastante estereotipada y se acerca a la de otros métodos nada comunicativos como el audiolingual. Otros autores ofrecen soluciones como utilizar la lengua, no para simular situaciones, sino para realizar actividades reales como la organización del aula o el intercambio comunicativo real (Willis 1981; Lindstromberb 1990). En el contexto de la enseñanza de inglés en centros de enseñanza secundaria españoles, el trabajo de Antonio Checa (2005) también concluye que resulta difícil llevar a cabo una enseñanza verdaderamente comunicativa en el espacio del aula.

Esta misma sensación de falta de éxito se experimenta a veces ante el escaso nivel de competencia comunicativa alcanzada por los alumnos tras años de enseñanza formal impartida por personal especializado que

se apoya, con frecuencia, en el uso de materiales elaborados por expertos. En muchas ocasiones, el docente que enseña un idioma en un aula tiene la percepción de que la lengua se carga de rigidez y se acaba por subordinar la adquisición de la competencia comunicativa al aprendizaje de contenidos lingüísticos, que están siempre detrás de las actividades, aunque estas quieran presentarse como comunicativas. Frente a esta realidad que se impone en muchas aulas, el acercamiento al aprendizaje informal y natural de la lengua puede iluminar la práctica docente.

En el presente estudio partimos de la idea de Seliger y Shoany (1989: 68) de que la información obtenida en contextos informales puede resultar útil para crear hipótesis sobre cómo se debería actuar en otros ámbitos más formales. En este sentido, consideramos que la observación de aprendices en un contexto natural puede servir para diseñar estrategias de enseñanza y aprendizaje en ámbitos formales en los que a veces no se alcanzan los resultados que se desearía.

Investigar a individuos o grupos que aprenden en contextos naturales presenta la complejidad añadida de que es difícil encontrar aprendices de estas características que además accedan a ser observados y analizados. Por ello, es de justicia agradecer a los responsables, a las familias y a los niños de la Asociación de Amigos del Pueblo Saharai su generosidad.

3. Cuestiones metodológicas. Criterios y realización de la entrevista

Uno de los aspectos más complicados del trabajo fue decidir cómo llevar a cabo la recogida de muestras orales que pudieran ser analizadas posteriormente y aportar información relevante para nuestros objetivos. En primer lugar, dentro de las categorías que el *MCERL* propone para las actividades comunicativas orales (4.4.4), optamos por la conversación y descartamos el debate informal y la cooperación centrada en el objetivo. Consideramos que la conversación individual nos aportaría datos más claros y evitaría el peligro de que, ante un debate en grupo, siempre participaran los mismos hablantes, aquellos más desinhibidos o que poseyeran mayor competencia lingüística. También se descartó la cooperación centrada en un objetivo porque estas actividades suelen necesitar material complementario y consideramos que estos materiales podían desconcertar a unos participantes que no estaban familiarizados con este tipo de pruebas.

Tras estas consideraciones, se optó, finalmente, por la grabación de entrevistas individuales. Surgió entonces la cuestión de sobre qué temas debían tratar las preguntas. Para elegir los temas, nos apoyamos en lo que sugiere el *MCERL* para el nivel A o de “usuario básico” (3.3):

(...) satisfacer necesidades de tipo inmediato. (...) presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. (...) información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.

Estas indicaciones nos sirvieron para centrarnos en aspectos personales, en la vida cotidiana, en la descripción de personas y lugares, en la ropa, en la comida y en las actividades del tiempo libre.

Con este modelo de entrevista cerrada, igual para todos, se pretendía que los datos obtenidos fueran homogéneos, aun a sabiendas de que en una conversación es imposible predecir el rumbo que el hablante puede tomar en un momento determinado.

Tras consultar bibliografía referente a la investigación en el campo de la lingüística aplicada (Seliger y Shohamy 1989; Dörnyei y Taguchi 2009; Litosseliti 2010), procedimos a elaborar una guía de entrevista considerando los siguientes aspectos:

- Era importante tener en cuenta la edad de los entrevistados: niños y niñas de entre 9 y 15 años a la hora de plantear las preguntas.
- A pesar del modelo de preguntas cerradas, resultaba importante mantener el carácter informal de la entrevista y adoptar un tono lo más relajado y cercano a la conversación posible. Por ello se descartó aportar materiales de apoyo, como fotos o tareas, que eliminarían el carácter conversacional del encuentro.
- A la vez, era necesario fijar un guión común para todas las entrevistas con el propósito de extraer datos objetivos y comparables.
- Los temas de conversación debían versar sobre la vida diaria de los niños, pero también incluir los aspectos de nivel elemental ya mencionados que suelen evaluarse en los ámbitos formales.
- Teniendo en cuenta las objeciones y recomendaciones que exponen Edley y Litosseliti (2010: 156-179) a la hora de elaborar y analizar entrevistas, en todo momento fuimos conscientes de que la situación a la que se sometía a los niños con una entrevista grabada no era la actividad comunicativa más idónea. Por este motivo, a la hora de analizar los resultados, consideramos importante tener en cuenta este aspecto que, sin duda, puede interferir en los mecanismos de comunicación.

Con estos presupuestos en mente, diseñamos la siguiente guía de conversación con los niños:

GUÍA PARA LA ENTREVISTA CON LOS NIÑOS

1. PRESENTACIONES Y DATOS PERSONALES. Iniciar la conversación saludándose y presentándose. ¿Cuánto tiempo llevas viniendo a España? ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Cómo eres físicamente? (descripciones físicas) ¿Cómo soy yo (la entrevistadora) físicamente?
2. LUGAR DE ORIGEN Y FAMILIA. ¿De dónde eres? ¿Dónde vives? ¿Cómo es tu pueblo? ¿Cómo se llama tu padre/madre? ¿Tienes hermanos?
3. LA FAMILIA DE ACOGIDA Y LA CASA. ¿Con quién vives aquí en España? ¿Cómo es tu casa? ¿Cómo es tu habitación?
4. LA COMIDA. ¿Qué comidas te gustan? ¿Qué comidas no te gustan?
5. LA ROPA. Describir lo que llevan puesto. Describir la ropa de la entrevistadora.
6. LOS AMIGOS. ¿Cómo se llaman tus amigos? ¿Cuántos años tienen? ¿Cómo son? ¿Qué te gusta hacer con ellos?
7. LA VIDA DIARIA. ¿Qué haces todos los días? ¿A qué hora te levantas? ¿Qué desayunas? ¿Qué haces después?
8. DESCRIPCIÓN DEL PUEBLO ESPAÑOL DONDE RESIDEN. ¿Cómo es? ¿Qué es lo que más/menos te gusta del pueblo? ¿Qué se puede hacer?

En definitiva, con este modelo de entrevista se pretendía comprobar si, desde un aprendizaje informal y no estructurado, se habían cubierto las típicas áreas del nivel “usuario umbral” que establece el *MCERL* y plasman los libros de texto, en el terreno de la expresión oral.

Por último, con el fin de recoger los valiosos testimonios metodológicos de los padres de acogida, se elaboró una sencilla guía de conversación con las familias en las que se les invitaba a contar su experiencia desde el punto de vista lingüístico y metodológico.

PREGUNTAS PARA LAS FAMILIAS ESPAÑOLAS

1. ¿Cuánto español sabía cuando llegó?
2. ¿Cómo empezasteis a comunicaros?
3. ¿Cuáles fueron las primeras palabras que aprendió?
4. ¿Qué fue lo más difícil?
5. ¿En qué consideras que ha mejorado más?
6. ¿Cuándo/con quién crees que aprende más?

4. Desarrollo de la investigación

Para llevar a cabo las entrevistas y realizar las grabaciones, nos pusimos en contacto con el coordinador del programa en Santa Amalia, Francisco Javier Morcillo Parras. Gracias a su intervención pudimos realizar las primeras entrevistas en Santa Amalia y Medellín.

El 20 de julio de 2011 llevamos a cabo un primer encuentro en Medellín con una niña de acogida llamada Raia, que solo llevaba un mes en España. Esta primera toma de contacto sirvió, sobre todo, para determinar cuál podría ser el mejor plan de trabajo con el resto de los niños. En primer lugar, descartamos, como ya hemos señalado, la conversación totalmente libre por considerar que dificultaría en gran medida el análisis y la comparación de los resultados, al hablar cada niño de un tema distinto. En este momento decidimos elaborar una guía de entrevista que iba a limitar la espontaneidad pero que nos permitiría observar cómo se desenvolvían estos niños ante las típicas situaciones que suelen plantearse en los contextos formales, con el fin de comprobar si podían defenderse con soltura.

Seguidamente entrevistamos en Santa Amalia a Fátima, una niña de 15 años que había participado seis veranos en el programa y que se había quedado en nuestro país por motivos de salud. Su nivel de español era bastante elevado, pero su caso nos animó a no tener en cuenta los testimonios de niños que, por motivos diversos, hubieran estado escolarizados en nuestro país, pues su nivel sería fruto del aprendizaje formal e informal.

Tras estos dos encuentros de tanteo decidimos elaborar la entrevista definitiva y ampliar el estudio a los testimonios de los padres de acogida, pues habíamos comprobado que sus aportaciones podían ser relevantes en cuanto a las estrategias metodológicas.

Cuando el material estaba preparado, nos pusimos en contacto con Salka, coordinadora de la provincia de Cáceres, que nos facilitó otros grupos de niños en Miajadas, Casar de Cáceres, Cañaveral y Cáceres capital. Una vez establecidos los contactos, durante los últimos días de julio de 2011 recorrimos varias localidades extremeñas en las que había familias de acogida, con el propósito de realizar las grabaciones.

En la siguiente tabla recogemos los lugares visitados, los nombres y las edades de los entrevistados, los años de participación en el programa y la fecha en la que se realizaron las entrevistas:

LOCALIDAD	NOMBRE	EDAD	AÑOS EN EL PROGRAMA	FECHA DE LA ENTREVISTA
Medellín	Raia	10	1	20/07/2011
Santa Amalia	Fátima	15	6, más un año ¹	24/07/2011
Santa Amalia	Alama	10	3	27/07/2011
Santa Amalia	Tiye	11	6	27/07/2011
Santa Amalia	Salka	11	4	27/07/2011
Santa Amalia	Ama	9	3	27/07/2011
Santa Amalia	Brahim	14	5	27/07/2011
Miajadas	Jeiri	13	4	28/07/2011
Miajadas	Auyb	13	3	28/07/2011
Miajadas	Mahyub	10	1	28/07/2011
Cáceres	Mariam	12	4	16/08/2011
Casar de Cáceres	Mohamed	13	4	16/08/2011
Casar de Cáceres	Sidale	12	5	16/08/2011
Casar de Cáceres	Sidamu	10	2	16/08/2011
Casar de Cáceres	Morad	10	3	16/08/2011
Casar de Cáceres	Mamud	10	3	16/08/2011
Casar de Cáceres	Leila	9	3	16/08/2011
Casar de Cáceres	Mailemnin	11	3	16/08/2011
Cañaverál	Hamza	12	5	16/08/2011
Cañaverál	Naziha	11	1	16/08/2011

Tabla 1. *Relación de niños saharauis entrevistados*

En total, se realizaron entrevistas a veinte niños de diferentes niveles y edades y a quince familiares, ya que algunas familias acogían a más de un niño. Todas las entrevistas fueron grabadas para facilitar su posterior análisis.

La edad de los niños oscilaba en el momento de la entrevista entre los 9 y los 15 años. Todos habían llegado con escasos o nulos conocimientos de español. En cuanto al periodo de estancia, para unos era su primer verano y otros llevaban varios años participando en el programa, en periodos de mes y medio cada año. El hecho de entrevistar a niños que llevaban un mes escaso y a otros que volvían por tercera o cuarta vez nos permitió observar la evolución sorprendente en cuanto a la capacidad para comprender las preguntas y para expresarse oralmente.

El último paso del estudio consistió en analizar el material recogido y elaborar las conclusiones. Para realizar el análisis, nos centramos en las estrategias de expresión oral más llamativas desarrolladas por los hablantes. Por último, valoramos si los hablantes cubrían los objetivos que el *MCERL* (3.5) establece para los hablantes de nivel A, en los apartados de interacción oral y expresión oral:

	A1	A2
Interacción oral	<p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir.</p> <p>Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</p>	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.</p> <p>Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>
Expresión oral	<p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir.</p>	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.</p>

Tabla 2. Nivel Elemental de interacción y expresión orales. MCERL (3.5)

5. Análisis de los datos obtenidos

A primera vista, y por los comentarios de los familiares y allegados que acogían a estos niños, resultaba sorprendente la rapidez con la que estos conseguían desarrollar estrategias de comunicación oral con las que poco a poco iban integrándose en una comunidad que hablaba otra lengua. Ayudados por personas que no eran profesionales de la enseñanza de idiomas y que en todos los casos desconocían los mecanismos científicos de adquisición de lenguas, estos aprendices conseguían resultados muy notables.

Siguiendo los objetivos que nos habíamos marcado, nuestro trabajo de campo reveló lo siguiente:

- Aquellos niños que solo llevaban un verano en España (Raia, Mahyub y Naziha) mostraron dificultades que interrumpían por completo la comunicación. En la conversación con Raia, la primera niña entrevistada en Medellín, se observaron dificultades a la hora de

entender las preguntas. Al entrevistar a estos niños con nivel más bajo, se recurrió al mecanismo de realizar preguntas a las que ellos respondían con “sí” o “no” o con una sola palabra. En general, podemos concluir que estos hablantes no alcanzaban los niveles que establece el *MCERL* para el nivel A o de “usuario umbral”. Veamos, como ejemplo, un resumen de la parte sobre descripciones físicas en la entrevista con Mayub. Se observa que, en general, el hablante entiende las preguntas y el tema de conversación, pero tiene muchas limitaciones a la hora de expresarse. No organiza frases, responde con una sola palabra y, a veces, el término no muestra coherencia semántica con respecto a la pregunta.

(1) Mayub (10 años, 1.^{er} verano)

ENTREVISTADORA: ¿Cómo es tu pelo? MAYUB. Grande.

ENTREVISTADORA: ¿De qué color? MAYUB. Negro.

ENTREVISTADORA: ¿Eres gordo? MAYUB. No.

ENTREVISTADORA: ¿Eres alto? MAYUB. Sí.

ENTREVISTADORA: ¿Y yo, cómo soy? ¿Mi pelo es largo? MAYUB. Sí.

ENTREVISTADORA: ¿De qué color? (...) ¿Es como el tuyo? MAYUB. No. Rojo.

ENTREVISTADORA: ¿Y mi piel? MAYUB. Blanca.

Por la información que ofrecieron los padres de acogida, este es posiblemente el nivel que tendría el resto de los niños al comenzar a participar en el programa, lo que da idea del progreso alcanzado en los años siguientes.

- Los demás entrevistados sí fueron capaces de desenvolverse en español en una conversación que no estaba preparada sobre los temas habituales que suelen proponer los materiales de cursos de idiomas.
- El nivel de español no resultaba decisivo a la hora de elaborar respuestas más o menos largas, con mayor a menor fluidez. Los niños que los padres de acogida calificaban como más extrovertidos tendían a ofrecer más información con menor conocimiento del código lingüístico. Sidale y Sidamu, por ejemplo, ofrecieron respuestas más largas y expresivas que niños con un conocimiento de español más elevado, como Mariam y Hamza.
- Además de la introversión y la extroversión, otro aspecto que se observó que podía influir en el deseo de comunicarse es la edad. Los niños pequeños mostraban más interés por expresarse que los niños adolescentes.

Tras estas observaciones generales, analizamos los recursos de expresión oral que ayudaban a estos hablantes a mantener la comunicación. Escuchando las entrevistas, se observa que en situaciones de aprendizaje informal que se llevan a cabo en inmersión parecen desarrollarse con mayor rapidez y eficacia las estrategias que favorecen la comunicación frente al desarrollo de la corrección gramatical. En contextos formales, sin embargo, se suele trabajar más en la corrección de la lengua frente al desarrollo de estas estrategias comunicativas. En los siguientes apartados intentamos mostrar cómo, a pesar de que el dominio de la lengua es limitado, los niños logran comunicarse recurriendo a diversas estrategias conversacionales, a veces reprimidas por el aprendizaje formal, pero muy útiles en el proceso de aprendizaje, como señala Cortés Moreno (2000: 21-22). En algunas de estas estrategias, los hablantes incluso hacen uso de lo que en lingüística se conoce por el nombre de función fática o de contacto, es decir, el uso de la lengua para asegurar que la comunicación se produce, revisando tanto el código como el canal. En los siguientes epígrafes recorreremos los recursos más llamativos.

5.1. La utilización de gestos

Cuando el discurso es complicado, es posible observar que los niños recurren a los gestos para suplir las carencias lingüísticas. El gesto suple toda una explicación o una palabra que posiblemente no se conoce o no se recuerda. Veamos algunos fragmentos de entrevistas.

(2) Mamud (10 años, 3.^{er} verano)

Intenta explicar cómo se arregla el pelo.

MAMUD: Mi pelo, negro. Pero atrás va siendo pelo largo, y ese más largo que lo ha cortao antes así. Así p'alante y se echa p'atrás pero cuando me echo agua no me peino atrás. Me peino... así. [Realiza el gesto de echarse el pelo para atrás].

(3) Salka (11 años, 4.^o verano)

Explica con detalle cómo es físicamente.

SALKA: Mis ojos, ah no sé. Negros. Nariz, mu larga un poco. A mí no me gusta porque me parece mu larga un poco. Y mi boca grande y mi pelo hasta [señalando los hombros] porque cuando vine Sahara muy largo y aquí me gusta corto el pelo. A cortar.

(4) Sidamu (10 años, 2.^o verano)

ENTREVISTADORA: ¿Y cómo son las casas?

SIDAMU: Una la hace con la arena. Más grande que... Tú así, de la casa mu pequeña. Nosotros así, grande. [Recorre a gestos para explicar la diferencia de tamaño de las casas].

(5) Jeiri (13 años, 4.º verano)

Suple con gestos un concepto complicado.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo es El Aaiún? ¿Cómo son las calles?

JEIRI: No hay calles. Casa aquí, casa aquí, casa aquí. [Realiza gestos para explicar que las casas no están en hilera].

(6) Tiye (11 años, 6.º verano)

Realiza gestos hasta que recuerda el término que describe.

ENTREVISTADORA: ¿Qué ropa llevas puesta?

TIYE: Una camisa blanca y un pantalón que tiene naranja, blanco.

ENTREVISTADORA: ¿Pero qué tiene?

TIYE: Colores

ENTREVISTADORA: ¿Pero todos así, sueltos?

TIYE: Así y así. [Hace el gesto de trazar líneas con las manos, hasta que recuerda el término.]

ENTREVISTADORA: ¿Y eso qué es?

TIYE: [piensa] Rayas.

5.2. Vacilaciones léxicas: invención de palabras y búsqueda de palabras con una pronunciación parecida

A veces los niños cometen errores en el léxico pero se corrigen con bastante rapidez, lo que hace que la comunicación no se rompa. Hemos seleccionado los siguientes ejemplos:

- Alama (10 años, 3.º verano) denomina “comediión” al “comedor” y en otro momento no recuerda la palabra “cocina”, pero la dice rápidamente cuando se la oye a otro niño. También recurre al término “fillú” para referirse a los dibujos animados. Al sentir la extrañeza de la entrevistadora, se autocorrige y dice la palabra correcta.
- Salka (11 años, 4.º verano) aventura la pronunciación de la palabra “patito” como “pito”, pero rápidamente se corrige y la pronuncia bien cuando la escucha a la entrevistadora.
- Jeiri (13 años, 4.º verano), al describir la habitación, tiene problemas con la pronunciación de la palabra “espejo”. La pronuncia como

“pejo” y trata de explicar a la entrevistadora para qué sirve, con el objetivo de intentar salvar la comunicación.

- Mayub (10 años, 1.º verano), un niño con muy pocos conocimientos lingüísticos, recurre a un término que no es español, algo así como “sascha”, para referirse a “calcetín”.

Precisamente es el tema de la ropa el que provoca mayores vacilaciones, quizá porque algunos de los entrevistados buscan la exactitud y el detalle. Se observan dificultades en el vocabulario referido a los complementos. Se trata de vocabulario más específico, como muñequeras, pulseras tobilleras, horquillas, anillos. Algunas veces se desconoce este vocabulario. A varios niños se les realizan preguntas sobre los complementos (pulseras artesanales, muñequeras, anillos, color de las uñas) y todos responden con total naturalidad y adecuación al contexto. Si se desconoce la palabra, se deja un espacio para pensar. En algunos casos, el niño no consigue encontrar la palabra, como le sucede a Sidamu (10 años, 2.º verano) con “trenza”. Naziha (11 años, 1.º verano) quiere utilizar una palabra tan específica como “horquilla” pero no la conoce. En otros ejemplos, como veremos, el niño intenta ofrecer una explicación.

Pero, como venimos apuntando, si se produce algún momento en el que la comunicación no fluye, los interlocutores intentan buscar solución con rapidez. Por ejemplo, Jeiri, al describir la ropa, denomina “zapatos” a las zapatillas de deporte. La entrevistadora le dirige hacia la búsqueda de otra palabra más exacta y él percibe que no era el término apropiado. Finalmente lo modifica.

(7) Jeiri (13 años, 4.º verano)

ENTREVISTADORA: ¿Podrías describir la ropa que llevas puesta?

JEIRI: Llevo una camiseta roja, uno pirata blanca y zapato blanco.

ENTREVISTADORA: ¿Eso son zapatos?

JEIRI: Son gris.

ENTREVISTADORA: ¿Son zapatos?

JEIRI: Sí.

ENTREVISTADORA: ¿Sí?

JEIRI: Deportivos.

5.3. Explicaciones sobre la palabra

Cuando el entrevistado no conoce algún término puede recurrir a dar explicaciones sobre la palabra o a buscar algo que esté hecho del mismo material. Esto permite la optimización de recursos para mantener la

comunicación. Veamos algunos ejemplos. Se trata de procedimientos de analogía metonímica o metafórica para identificar el término.

(8) Brahim (14 años, 5.º verano)

Desconoce la palabra “muñequera” pero intenta decir para qué sirve.

ENTREVISTADORA: ¿Y en la muñeca, qué llevas? ¿Qué es eso?

BRAHIM: Eso es de Ulises.

ENTREVISTADORA: ¿Qué es?

BRAHIM: Eso p’al fútbol, pa jugar al fútbol.

ENTREVISTADORA: ¿Una muñequera?

BRAHIM: Sí.

(9) Jeiri (13 años, 4.º verano)

Explica para qué sirve un “espejo”.

JEIRI. Tiene un ese, un pejo ¿Cómo se llama?

ENTREVISTADORA. ¿Un armario?

JEIRI. No. Te miras tú y se ve tu cara.

ENTREVISTADORA. ¿Un? Es que no lo entiendo.

JEIRI. Tú miras y se ve tu cara.

(10) Salka (11 años, 4.º verano)

Da una definición de “patio” porque no recuerda la palabra.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo es la casa? ¿Abres la puerta y qué hay?

SALKA: Primero el salón. Y después te subes y habitación. Y después te bajas y hay aquí el baño y después la cocina y después otra habitación y después trastero y después lavadora y después el eso..., eso fuera...

ENTREVISTADORA: ¿El patio?

SALKA: El patio. Y tiene un piscina chiquinina de la niña.

(11) Hamza (12 años, 5.º verano)

Intenta explicar de qué están hechas las jaimas pero no conoce la palabra “tela”.

ENTREVISTADORA: ¿De dónde eres?

HAMZA: Smara.

ENTREVISTADORA: ¿Y cómo es? Yo nunca he estado allí.

HAMZA: [silencio para pensar] Hay cabra. Jaima. Todo muchas jaimas.

ENTREVISTADORA: ¿Y cómo son?

HAMZA: Grandes.

ENTREVISTADORA: ¿De qué están hechas?

HAMZA: No sé cómo se llama en español.

ENTREVISTADORA: ¿De tela?

HAMZA: Esto, verás. [Me enseña un toldo].

ENTREVISTADORA: ¿De tela?

HAMZA: Sí.

(12) Morad (10 años, 3.^{er} verano)

Explica para qué sirve el jabón, por si la entrevistadora no ha entendido el término. También se asegura de que su interlocutora entienda la palabra “cuscús”.

ENTREVISTADORA: ¿De dónde eres?

MORAD: Auserd.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo es?

MORAD: Bueno. Grande. La casa mu bonita poco. Muchísimo calor. Agua mucha. Comida, bueno, normal, así. La ducha también normal. Tenemos poco jabón. Jabón es eso cuando te duchas. Comemos lentejas, cucús. ¿Sabes lo que es cuscús? Macarrones y garbanzos.

(13) Salka (11 años, 4.^o verano)

Al hablar de la comida, no conoce la palabra “langostinos” e intenta describir cómo son.

ENTREVISTADORA: ¿Y lo que menos te gusta?

SALKA: Me gusta todo. Eso cangrejo. Y eso naranja ¿Cómo se llama? Eso chiquinino naranja.

ENTREVISTADORA: ¿Langostinos?

SALKA: Me parece langostinos. Sí, eso no me gusta.

(14) Sidamu (10 años, 2.^o verano)

Al hablar del pollo asado, se refiere a él como “pollo loco”, que es el nombre de la tienda. Como la interlocutora no le entiende, intenta explicar el término.

ENTREVISTADORA: ¿Qué comidas te gustan?

SIDAMU: El pollo del horno. El pollo loco.

ENTREVISTADORA: ¿Y eso qué es?

SIDAMU: Bueno, una pollo la hace la tienda por ahí.

ENTREVISTADORA: Ah, pollo asado.

5.4. Mutilación de las oraciones

En algunas respuestas se observa cómo los niños suplen oraciones completas por un solo término. En muchas ocasiones recurren a un verbo en infinitivo o en gerundio para sustituir toda una oración. Es lo que se conoce en la adquisición de la lengua materna como “palabra-frase”. En otras ocasiones omiten todas aquellas partes que no aportan información (determinantes, verbos copulativos, sujetos) y se limitan a conservar las partes del discurso que en cada momento son más significativas, ya sea un sustantivo, un verbo en infinitivo, un adverbio de modo o un pronombre. Veamos algunos ejemplos.

(15) Sidamu (10 años, 2.º verano)

ENTREVISTADORA: ¿Cómo es El Aaiún?

SIDAMU: Mira. Mira. Tiene un campo de fútbol. Tiene escuela muy bonita. Escribir, leer. (...) Muy bien. Escribir, leer. Todo.

(16) Morad (10 años, 3.º verano)

ENTREVISTADORA: ¿De dónde eres?

MORAD: Auserd.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo es?

MORAD: Bueno. Grande. La casa mu bonita poco. Muchísimo calor. Agua mucha. Comida, bueno, normal, así. La ducha también normal.

(17) Sidale (12 años, 5.º verano)

SIDALE: Sí, tengo muchísimos (amigos). Jugando al futbol, jugando a las cartas, nadando en la piscina, nos vemos en la charca, jugamos, nos juntamos, todos hablamos y nos reímos, en la charca por la noche damos un paseo, que hay un parque al lao de la charca. Nos vemos ahí con los amigos y toda la gente viene a dar un paseíno.

5.5. Repetición de la pregunta para garantizar que se ha entendido

Un mecanismo que utilizan los entrevistados para mantener la comunicación es comenzar la respuesta repitiendo la pregunta que han escuchado. Esto les ofrece la posibilidad de comprobar que han entendido correctamente la pregunta. Por otro lado, es un mecanismo que les permite ganar el tiempo que necesitan para elaborar la respuesta sin que se interrumpa la conversación.

(18) Jeiri (13 años, 4.º verano)

ENTREVISTADORA: ¿Y cómo es la casa en la que vives? ¿Tú abres la puerta y qué hay?

JEIRI: ¿Qué hay? La puerta entro, habitación aquí, uno aquí, el otro Emi y yo, y otro aquí...

(19) Salka (11 años, 4.º verano)

ENTREVISTADORA: ¿Cuál es tu comida favorita?

SALKA: ¿Dónde?

ENTREVISTADORA: Aquí.

SALKA: ¿Aquí? Me encanta. Me encanta hamburguesa.

(20) Alama (10 años, 3.º verano)

ENTREVISTADORA: Dime qué llevas puesto (...). ¿Qué ropa llevas puesta? (...). ¿Qué es esto? [Señalando el vestido].

ALAMA: ¿Eso? Un vestido.

ENTREVISTADORA: ¿De qué color es?

ALAMA: De color rojo.

ENTREVISTADORA: ¿Y qué tiene el vestido?

ALAMA: Tiene un flor blanco.

ENTREVISTADORA: ¿Y qué más llevas puesto? ¿Esto qué es?

ALAMA: Mi bikini, porque ahora se va a la piscina.

ENTREVISTADORA: ¿En los pies, qué llevas?

ALAMA: ¿En los pies? Tengo pulsera y las chanclas.

5.6. Repetición en la respuesta de las mismas estructuras que el entrevistador ha utilizado en la pregunta

Se trata de un mecanismo muy relacionado con el del punto anterior. La repetición de las estructuras que acaban de escuchar en la pregunta les permite formar oraciones utilizando el *input* recibido, lo que asegura la comunicación y les proporciona tiempo para pensar, aunque la estrategia provoque que cometan el error de hablar en segunda o tercera persona en vez de utilizar la primera persona.

(21) Alama (10 años, 3.º verano)

ENTREVISTADORA: ¿Qué haces todos los días? Por la mañana...

ALAMA: ¿Por la mañana? Ayudo a mi familia.

ENTREVISTADORA: ¿A qué hora te levantas?

ALAMA: A las ocho.

ENTREVISTADORA: ¿Y después, qué haces?

ALAMA: ¿Qué hace? Primero reza. Hace las cosas.

ENTREVISTADORA: ¿Qué haces en casa?

ALAMA: Fregar la casa y barre y todo. Luego jugar con mis amigas y todo. To el día al baile con esta, se llama Macarena.

ENTREVISTADORA: ¿Te enseñan a bailar?

ALAMA: Sí.

ENTREVISTADORA: ¿Y vas a la piscina?

ALAMA: Sí.

ENTREVISTADORA: ¿Y por la noche, qué haces?

ALAMA: ¿Por la noche? (...) sale a paseo y todo.

(22) Tiye (11 años, 6.º verano)

TIYE: Yo me levanto las diez.

ENTREVISTADORA: ¿Y luego qué haces?

TIYE: Luego... [le cuesta pronunciar la palabra] desayuno.

ENTREVISTADORA: ¿Qué desayunas?

TIYE: ¿Qué desayuna? Come la comida.

5.7. Utilización de preguntas retóricas

Algunos niños que se muestran muy comunicativos han conseguido desarrollar las estrategias que favorecen la comunicación de forma muy satisfactoria. Su discurso resulta muy fluido y cuando no saben qué decir, pueden recurrir al uso de las preguntas retóricas, lo que indica un alto dominio de las estrategias conversacionales. Veamos el siguiente ejemplo.

(23) Sidale (12 años, 5.º verano)

SIDALE: Mi pelo se pone mu largo. Crece mu pronto. Y mi cara algunas veces sale manchas del cloro de la piscina. Y mi cuerpo ¿cómo te voy a explicar?

5.8. Utilización de muletillas

La utilización de muletillas y repeticiones es otro mecanismo de carácter oral que facilita la comunicación al permitir al hablante ganar tiempo para pensar lo que se va a decir a continuación: “mira”, “bueno”, “y todo”, “y eso”, “y esa cosa”.

(24) Sidamu (10 años, 2.º verano)

ENTREVISTADORA: ¿Cómo es El Aaiún?

SIDAMU: Mira. Mira. Tiene un campo de fútbol...

(25) Leila (9 años, 3.º verano)

ENTREVISTADORA: ¿Y cómo es Casar? ¿Te gusta?

LEILA: Sí.

(...)

ENTREVISTADORA: ¿Qué hay?

LEILA: Hay piscina, hay casas y hay... todo.

(26) Brahim (14 años, 5.º verano)

ENTREVISTADORA: ¿Cómo son las casas? ¿Son pequeñas?

BRAHIM: Bueno. Hay algunas que son grandes.

(27) Sidale (12 años, 5.º verano)

ENTREVISTADORA: ¿Y hay algo que no te guste?

SIDALE: Ninguno. Y hamburguesa está rica también. La pizza y eso.

(28) Alama (10 años, 3.º verano)

ENTREVISTADORA: ¿Qué haces en casa?

ALAMA: Fregar la casa y barre y todo. Luego jugar con mis amigas y todo. To el día al baile con esta, se llama Macarena.

5.9. El humor

Cuando se aprende una lengua extranjera, es difícil manejar los recursos que provocan el humor, así como entender las situaciones que para los hablantes nativos pueden generar el intercambio de bromas o la hilaridad. En algunos momentos de las entrevistas se observa cómo los niños que se muestran más comunicativos responden a bromas por parte de la entrevistadora, lo que muestra el dominio comunicativo alcanzado gracias al programa.

(29) Sidale (12 años, 5.º verano)

ENTREVISTADORA: ¿Cómo eres? ¿Guapo, no?

SIDALE: Sí. Y alto.

ENTREVISTADORA: ¿Y yo cómo soy?

SIDALE: Tú, más o menos, no gorda y no delgada. Tienes el pelo rubio y los ojos marrón chocolate y la boca con sonrisa bonita.

ENTREVISTADORA: Ah. Gracias. Eres muy ligón.

SIDALE: [risas] No, yo no ligo. Yo no ligo porque a mí ligar no me gusta. Yo no ligo con nadie.

ENTREVISTADORA: ¿No tienes novia aquí en el Casar?

SIDALE: [risas] No. No me gusta.

ENTREVISTADORA: Bueno, a lo mejor al año que viene.

SIDALE: A lo mejor sí pero a lo mejor no.

También Salka comprende y responde con cortesía y buen humor cuando la entrevistadora le pide que le pinte las uñas como las suyas.

(30) Salka (11 años, 4.º verano)

ENTREVISTADORA: Me tienes que pintar a mí las uñas.

SALKA: Pues vale, vienes a mi casa y ala.

6. Conclusiones finales

La observación del grupo de niños saharauis y sus padres de acogida llevada a cabo en el verano de 2011 arroja las siguientes conclusiones:

- Las conversaciones con los niños y con los padres de acogida revelan que el contexto en el que aprenden los niños es muy favorable para la rápida adquisición de la lengua. Esto se debe a que la necesidad real de comunicación en un ambiente afectivo en el que la comunidad se vuelca en la integración de los aprendices favorece decisivamente los procesos de adquisición de la lengua, especialmente la expresión oral.
- Los informantes mencionan una gran diversidad de contextos naturales de aprendizaje donde se producen los intercambios comunicativos: la cocina, el comedor, el patio, la habitación, la piscina, el parque, el paseo, el campo de fútbol, la tienda de golosinas, la clase de baile, los lugares de trabajo de los padres de acogida, etc. Sin duda, esta variedad enriquece el *input* que reciben los aprendices.
- Los participantes se relacionan no solo con la familia sino con los vecinos y con los niños del pueblo, lo que favorece un aprendizaje aún más informal. Algunos padres, por ejemplo, mencionan el aprendizaje de palabras malsonantes debido al estrecho contacto con otros niños en los lugares de recreo. Del análisis del desarrollo del

léxico que hemos visto en los ejemplos, así como de la asimilación de muletillas, repeticiones, uso de “palabras-frase”, etc., se deduce que su integración en la comunidad es notable y que el *input* que reciben es abundante y variado.

- La eficacia del programa a la hora de favorecer el aprendizaje se percibe si se compara el nivel de los niños para los que es el primer año y la capacidad para comunicarse alcanzada por aquellos que llevan viniendo varios veranos. En general, todos los niños, excepto los nuevos en el programa, son capaces de mantener una conversación sobre aspectos como los datos personales, la familia, el lugar de origen, el lugar de acogida, la ropa, la comida, las partes de la casa, los amigos, los juegos y las actividades de la vida diaria. Podríamos decir que, al menos en el aspecto oral, han cubierto muchas de las áreas que la enseñanza formal plantea a los alumnos de nivel A o “usuario básico”.
- Se percibe un mayor desarrollo de las estrategias comunicativas orales que de la corrección lingüística. Los hablantes no dudan en recurrir a todo tipo de estrategias que sirva para mantener la comunicación: gestos, invención de palabras, búsqueda de palabras con pronunciación parecida, préstamos de otras lenguas. Tampoco tienen ningún reparo en recurrir a estrategias que les sirven para ganar tiempo para pensar, como las repeticiones, las muletillas o las preguntas retóricas.
- Cuando la comunicación no fluye, se observa que los hablantes buscan soluciones con bastante rapidez. En muy pocas ocasiones se opta por permanecer callado e interrumpir la comunicación.
- Los hablantes tienen un buen concepto de su nivel de español. Asimismo, los padres de acogida también consideran que los niños aprenden con mucha rapidez y han alcanzado un buen nivel. En la apreciación no parece darse mucha importancia a los errores cometidos, lo cual quizá nos lleva a cuestionar, una vez más, el tratamiento del error en contextos formales.

El desarrollo alcanzado por los hablantes observados en el terreno de las estrategias de expresión oral hace que nos planteemos las siguientes cuestiones que pueden aplicarse a la enseñanza formal:

- Una de las tareas más importantes en la enseñanza de idiomas es la búsqueda de escenarios de aprendizaje que promuevan la necesidad de comunicarse y el uso real de la lengua que se está aprendiendo. Esto es algo que vienen demandando desde hace años aproximaciones metodológicas como la enseñanza por tareas o el aprendizaje integrado de contenidos y lengua que se aplica en las secciones bilingües de muchos centros educativos. El análisis de los contextos naturales puede ayudar a la enseñanza formal a buscar situaciones reales

que mejoren el ambiente del aula y creen necesidad real de comunicación. El trabajo en el aula carece muchas veces de este componente real. En el contexto que hemos analizado, los niños aprenden con mayor rapidez porque la lengua española es el vehículo necesario para que se dé la comunicación. La investigación de idiomas sigue intentando crear esos contextos en los que el alumno necesite usar la lengua para realizar ciertas tareas.

- La eficacia con la que los niños observados recurren a ciertas estrategias de expresión oral nos hace seguir insistiendo en la necesidad de promover su uso en el aula de idiomas. Precisamente son estas estrategias las primeras que el hablante necesita en las situaciones orales reales a las que se enfrenta fuera del aula. A pesar de esta realidad, en la enseñanza formal muchas veces se siguen abordando los procesos de aprendizaje desde presupuestos distintos, que tienen muy en cuenta la penalización de errores y la corrección gramatical. Las investigaciones en el terreno de la adquisición han establecido claramente desde hace años una visión muy distinta y positiva de lo que se considera error lingüístico, pero su aplicación en las aulas tarda en materializarse.
- La percepción del éxito en el aprendizaje y uso del idioma depende de los parámetros que se tomen, lo que puede cuestionar los mecanismos de evaluación de los procesos formales. Los padres de acogida y los niños saharauis mantienen una visión muy positiva de lo que los aprendices están consiguiendo en el idioma porque lo que se valora es la capacidad para comunicarse. Tal percepción posiblemente sería distinta si se analizara la corrección de su discurso. De hecho, algunos de los mecanismos usados de forma natural por los hablantes, como la invención de palabras o la pronunciación aproximada, a veces son reprimidos en contextos formales, lo cual debe hacernos reflexionar sobre el tratamiento del error en la enseñanza reglada. Como bien sabemos, el contexto formal evalúa muchas veces la corrección y no la capacidad para comunicarse, por lo que los resultados aparecen como negativos y conducen a que el aprendiz empiece a tomar conciencia de su baja capacidad para el aprendizaje de idiomas. Esta baja autoestima conduce sin remedio hacia la desmotivación y el abandono.

Irene Sánchez Carrón
IES Norba Caesarina
10002 - Cáceres - España
sanchezcarronirene@gmail.com

Recepción: 18/01/2013; Aceptación: 08/07/2013

Notas

- ¹ El caso de Fátima es especial ya que por problemas de salud ha permanecido en España durante un año y ha estado escolarizada en un colegio concertado en 1.º de la ESO. Aunque realizamos la entrevista, no hemos tenido en cuenta su nivel de español en el análisis de datos.

Referencias bibliográficas

- Coombs, Philip. 1985. *The world crisis in education*. New York: Oxford University Press.
- Cortés Moreno, Maximiano. 2000. *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Checa Martín, Antonio. 2005. *El enfoque comunicativo en la enseñanza de inglés en Secundaria y Bachillerato. Percepciones de alumnos y profesores y análisis de actividades*. Jaén: Servicio de publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Dörnyei, Zoltán y Tatsuya Taguchi. 2009. *Questionnaires in Second Language Research Construction, Administration and Processing*. New York: Routledge.
- Edley, Nigel y Litosseliti, Lia. 2010. "Contemplating interviews and focus groups". En *Research Methods in Linguistics*, Lia Litosseliti (ed.), 156-179. London: Continuum International.
- Krashen, Stephen D. 1987. *Principles and practice in second language acquisition*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International.
- Linstromberg, Seth. (ed.). 1990. *The Recipe Book. Practical ideas for the language classroom*. London: Longman.
- Littlewood, William T. 1996. *La enseñanza comunicativa de idiomas: introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- Lloyd, Peter. 1997. "Developing the ability to evaluate verbal information: the relevance of referential communication research". En *Communication Strategies. Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, Gabriele Kasper y Eric Kellerman (eds.), 131-145. London: Longman.
- Richards, Jack C. y Theodore S. Rodgers. 1998. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Seliger, Herbert W. y Elana Shohamy. 1989. *Second Language Research Methods*. Hong Kong: Oxford University Press.
- Valcárcel, M.ª Soledad y Mercedes Verdú. 1995. *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias. Centro de Publicaciones.
- Willis, Jane R. 1981. *Teaching English through English*. London: Longman.