RECURSOS COMUNICATIVOS EN LAS CONVERSACIONES

HABLANTE NATIVO (HN)/HABLANTE NO NATIVO (HNN)

RAQUEL PINILLA GÓMEZ
Universidad Complutense de Madrid

Los aspectos comunicativos de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas han supuesto en los últimos años un eje central en la investigación en este campo de la Lingüística Aplicada.

Sin embargo, en el área de la glosodidáctica de segundas lenguas, la comunicación —y en este caso vamos a centrarnos en la oral— puede enfocarse desde diferentes perspectivas, en función del aspecto que queramos resaltar. El tema que abordamos en este trabajo, *Recursos comunicativos en las conversaciones HN/HNN*, no es otro que el de las *«estrategias de comunicación»* (EC), entendidas éstas de una manera simplificada, como «potencialmente planes conscientes establecidos por el estudiante de segundas lenguas para resolver problemas en la comunicación» (Faerch y Kasper, 1983).

Una definición simplificada de este tipo no debe hacernos olvidar la complejidad del tema que tratamos, y hemos de tener en cuenta que para investigar en el campo de las EC previamente hay que establecer un marco de trabajo, sin el cual nuestro estudio resultaría poco sistemático y sin ningún tipo de implicación pedagógica, que al fin y al cabo es el objetivo principal que perseguimos. Por tanto, vamos a intentar definir este marco en el cual situaremos el lugar de las EC, y éste es, precisamente, el de los estudios de *Interlengua* (IL).

El desarrollo de los estudios de IL comenzó a extenderse en los años setenta, a raíz de la publicación de artículos tan significativos como el de Larry Selinker de 1972: *«Interlanguage»*, en el que, por primera vez, se desarrolla el concepto.

Básicamente podemos delimitar el concepto de *Interlengua* de la siguiente manera: «sistema lingüístico propio de los estudiantes de una segunda lengua/lengua extranjera, con características idiosincrásicas en virtud de la etapa del proceso de enseñanza/aprendizaje en el que se halla inmerso el estudiante». Por supuesto, esta definición es esquemática y habría que desarrollar más profundamente factores como el tipo de situación de aprendizaje, si es una enseñanza institucionalizada o no, si tiene lugar en un ámbito en el que la lengua estudiada es la lengua nativa o no lo es, etc.

ASELE. Actas IV (1994). RAQUEL PINILLA GÓMEZ. Recursos comunicativos en las conversaciones ...
Centro Virtual Cervantes

Asimismo, y antes de avanzar, hemos de señalar que existen diferentes tipos de ILs; las más investigadas son: la de estudiantes de L2, la de los inmigrantes y la de los hablantes de *«pidgin»* y lenguas criollas. Nosotros nos centraremos en la primera: *la lengua de los estudiantes de L2.*

Los elementos que hay que considerar en una investigación de este tipo son: el estudiante, el proceso de adquisición de la lengua, las condiciones sociales y ambientales bajo las que tiene lugar el proceso de enseñanza/aprendizaje y la lengua de los estudiantes hasta la consecución final de la lengua meta (que es la *Interlengua*).

Normalmente, las investigaciones que se han realizado hasta ahora han tratado sólo alguna de las variables señaladas, pero no en todas ellas de forma conjunta. El intentar abarcar todos estos componentes en un mismo estudio de IL, ya sea de tipo diacrónico o sincrónico, supone un gran despliegue de medios y una dedicación exclusiva al mismo. Aquí vamos a analizar sólo las *estrategias de comunicación.*

En cualquier caso, e independientemente del tipo de IL que consideremos, las investigaciones se han centrado siempre en tres aspectos (seguimos la tipología de Faerch y Kasper, 1983):

1) *Descripción de la IL como un sistema lingüístico* en relación con los diferentes tipos de hablantes y las diferentes etapas de su proceso de aprendizaje.
   El área de trabajos realizados en este sentido se dirige fundamentalmente a la descripción y clasificación de los fenómenos observables de IL. El más conocido de los métodos de descripción es sin duda el *Análisis de Errores* (AE).
2) *Descripción del proceso de aprendizaje* en términos del desarrollo de IL y de los medios con los que cuenta el estudiante para elaborar y extender su sistema.
   Los estudios más conocidos dentro de este área son los *análisis de las causas de error* en el aprendizaje de L2 y *las descripciones de las secuencias desarrolladas por los estudiantes de L2.*
3) *Descripción del proceso de comunicación de IL* en términos de recepción/producción y la manera en que el estudiante hace uso del sistema de IL para sus objetivos comunicativos.
   Esta área, así como la anterior, se interesa por descubrir los mecanismos subyacentes que conducen al funcionamiento de una determinada IL. En concreto, va dirigido a la descripción y explicación de la *comunicación.*

ASELE. Actas IV (1994). RAQUEL PINILLA GÓMEZ. Recursos comunicativos en las conversaciones ...
Centro Virtual Cervantes

Así, vamos delimitando el objetivo de este trabajo, una vez situados dentro del campo de IL, nos hemos centrado en un tipo específico: en el proceso de enseñanza/aprendizaje de L2 y dentro de él, a su vez, lo que nos interesa es la *comunicación*, el punto tres de la tipología que acabamos de caracterizar. En el siguiente esquema reflejamos el camino seguido para situar el lugar de las EC en el marco de los estudios de Interlengua:

INTERLENGUA
enseñanza/aprendizaje de L2
proceso de COMUNICACIÓN
Estrategias de comunicación

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Vamos a fijarnos ahora en el concepto de *«estrategias de aprendizaje»* (EA), ya que algunos autores equiparan este término con el de estrategias de comunicación, y sin embargo, como veremos a continuación, son dos procesos distintos que debemos diferenciar, tal como opinan O'Malley y Chamot (1990), los cuales creen que la distinción entre estrategias de aprendizaje y de comunicación es particularmente importante en el área de la adquisición de segundas lenguas.

Ya en su artículo de 1972, Selinker hablaba de las estrategias de comunicación y de aprendizaje como dos de los cinco procesos fundamentales en IL; en su opinión, las EA son procesos que suponen un acercamiento por parte del estudiante al material que va a ser aprendido, mientras que en las EC el acercamiento se produce a la comunicación con los hablantes nativos de la lengua meta.

Esta definición no es muy clara, pero en ella ya podemos percibir que la distinción entre ambos tipos de estrategias está en el objeto de las mismas: *material lingüístico* para las EA y *comunicación* para las EC.

Así pues, el foco de interés de las EA está en la *adquisición* de la lengua, mientras que el de las EC está en el *uso* de la misma. El motivo principal que condiciona el uso de una estrategia de aprendizaje no es el deseo de *comunicar* un mensaje, sino el de *aprender* la L2. Así, por ejemplo, el uso de reglas mnemotécnicas para adquirir vocabulario o la memorización y repetición de algunas estructuras problemáticas de la L2 son consideradas como estrategias de aprendizaje y no de comunicación.

Tarone (1977) define las estrategias de aprendizaje como: «intentos de de-

ASELE. Actas IV (1994). RAQUEL PINILLA GÓMEZ. Recursos comunicativos en las conversaciones ...
Centro Virtual Cervantes

sarrollar la competencia lingüística y sociolingüística en la lengua meta», mientras que de las EC dice: «Son mecanismos usados para resolver los problemas comunicativos.»

Tarone opina que las EA se pueden considerar como hipótesis que el estudiante forma sobre la naturaleza de L2, tanteando lo que ya sabe (ya sea en esta lengua, en su L1 o en otras L_n que él conozca). Así, mediante estas estrategias de aprendizaje, la hipótesis es comprobada y mantenida o bien modificada. Por ejemplo, un estudiante puede empezar un enunciado utilizando una estrategia de aprendizaje de «transferencia lingüística», usando reglas gramaticales de su L1 en la L2. Las reglas producidas entonces por las estrategias son por definición inestables, cambiando constantemente. De esta forma, las estrategias de aprendizaje son una parte del proceso general de formación y comprobación de hipótesis en el desarrollo del aprendizaje de una lengua.

Por otro lado, las estrategias de comunicación son procesos más generales, ya que son intentos del estudiante de expresar un mensaje en la lengua meta, en aquellas situaciones en las que las reglas apropiadas y sistemáticas de esa lengua no han sido formadas todavía. Por tanto, una EC no tiene por qué resultar necesariamente en una regla y además puede ser estable o inestable.

Así pues, y para concluir este breve apartado, podemos decir que la distinción principal entre EC y EA es el uso de las mismas, es decir, las estrategias de comunicación son usadas para comunicar un mensaje, mientras que las de aprendizaje lo son para contribuir a adquirir o aprender mejor una lengua —no entraremos aquí en la polémica entre *adquisición o aprendizaje* de lenguas.

Este razonamiento, que puede parecer redundante y hasta evidente, no es tan sencillo a la hora de ponerlo en práctica, y por eso algunos autores tienen sus dudas sobre su aplicación práctica y no sólo teórica.

LOS ESTUDIOS SOBRE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Volviendo ya al tema de las estrategias de comunicación, señalaremos que dentro de su campo de estudio pueden distinguirse básicamente tres etapas:

Primera etapa (1972-1983). **Fase lingüística o descriptiva.** En un primer momento, las EC quedan reducidas a meros errores de expresión que no se ajustan a las reglas gramaticales de la lengua meta. Más tarde se desarrolla la definición interaccional del término «estrategias de comunicación». Quizá la muestra más emblemática de este tipo de definición sea la de Tarone (1981): «Las EC operan cuando hay un intento mutuo por parte de los interlocutores de entenderse a través de un mensaje, en aquellas situaciones en que las estructuras

ASELE. Actas IV (1994). RAQUEL PINILLA GÓMEZ. Recursos comunicativos en las conversaciones ...
Centro Virtual Cervantes

lingüísticas requeridas por ese mensaje no son compartidas por los interlocutores.» El planteamiento que subyace a esta definición tiene en cuenta el hecho de que para que exista una EC ambos interlocutores se han de poner de acuerdo sobre un mensaje; es decir, tiene que existir una negociación del mismo. El estudiante y el interlocutor son conscientes de estar teniendo un problema comunicativo que intentan resolver sobre una base cooperativa. Esto implica que tanto el problema como su solución deben reflejarse en la actuación lingüística, lo que posibilita al investigador identificar las EC directamente en los datos de la actuación lingüística.

Esta idea de colaboración comunicativa plantea, sin embargo, serios problemas a este tipo de definición, ya que si entendemos que la colaboración es un criterio imprescindible de una EC, quedarían fuera de la caracterización de estrategias de comunicación todas las intervenciones estratégicas del hablante en las que no colabora el interlocutor.

Segunda etapa (comienzos de los ochenta). **Fase de transición.** La definición interaccional propuesta por Tarone en 1981 va dejando paso a la definición psicolingüística, que tendrá sus mayores representantes en Faerch y Kasper (1983): «potencialmente planes conscientes establecidos por el estudiante para intentar resolver un problema comunicativo cuando intenta alcanzar un determinado objetivo comunicativo». En esta definición, las EC están dentro del marco de las estructuras cognitivas y son vistas como una subclase de los planes verbales, distinguiéndose del resto de estos planes verbales por dos criterios: *a)* orientación hacia un problema y *b)* conciencia potencial; y es que los planes para resolver problemas pueden ser empleados conscientemente.

La definición psicolingüística hace una referencia más precisa al estudiante que la definición interaccional; además, no tiene pretensiones acerca de la naturaleza cooperativa o no de las EC. En opinión de Faerch y Kasper, la definición psicolingüística, completada con una caracterización de los aspectos interactivos del uso estratégico de la lengua, proporciona una mejor cobertura a los fenómenos lingüísticos que la definición interaccional.

Tercera etapa (a partir de 1985). **Fase cognitiva o explicativa.** Una vez que los trabajos de Faerch y Kasper abrieron el campo de las EC a los procesos cognitivos del estudiante de una L2 y que los avances en psicolingüística hicieron posible la adopción de muchos de sus presupuestos, los estudios sobre EC tomaron un cauce en la línea cognitiva de procesos mentales, tal como puede ejemplificar el título del libro de Bialystok de 1990 *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use.*

En esta tercera etapa, la línea de investigación sigue lo que podríamos denominar la perspectiva procesal (referido el término a los procesos cognitivos o

ASELE. Actas IV (1994). RAQUEL PINILLA GÓMEZ. Recursos comunicativos en las conversaciones ...
Centro Virtual Cervantes

mentales del estudiante) y su representante más carismática es E. Bialystok. En su opinión, lo que falta en los trabajos descriptivos y tradicionales realizados hasta el momento es un modelo de procesamiento lingüístico que explique cómo se producen esos enunciados en que entra en juego un componente estratégico y por qué se eligen esas soluciones y no otras.

Ella propone un marco cognitivo que comprende la adquisición y uso de la lengua nativa, así como de una segunda lengua, y es que las estrategias usadas para comunicarse en una L2 y las que utilizan los niños para resolver sus problemas no son tan diferentes. En ambos casos, las EC responden a los mecanismos cognitivos que operan en el procesamiento del lenguaje y que actúan sobre representaciones mentales. Los componentes responsables del procesamiento del lenguaje son dos:

— *El análisis del conocimiento lingüístico,* que es «la habilidad de asociar las representaciones mentales cognitivas o de los significados con las representaciones explícitas de los símbolos o formas».
— *El control cognitivo del procesamiento lingüístico* o «habilidad de controlar el proceso prestando atención a los aspectos relevantes, sin dejarse distraer por alternativas irrelevantes. Implica, pues, una atención selectiva y deliberada del lenguaje en uso, que se puede controlar».

En líneas generales —y sin entrar en la discusión de las mismas—, las tres características fundamentales que definen una estrategia de comunicación desde un punto de vista tradicional son:

a) La existencia de un *problema comunicativo,* que suele ser de tipo léxico.
b) La *conciencia* por parte del estudiante de hacer uso de un comportamiento estratégico para resolver ese problema.
c) La *naturaleza intencional* de la comunicación estratégica.

Después de la definición, el siguiente paso en el estudio de las estrategias de comunicación es el de la taxonomía. En ese sentido hemos de señalar que son muchas las que se han realizado hasta el momento, en función de los diferentes criterios organizativos establecidos. No pretendemos aquí hacer un análisis exhaustivo de las mismas, sino mostrar una de ellas que, a nuestro parecer, pueda resultar válida para realizar un trabajo práctico de identificación. Optamos, por tanto, por la presentada por Patricia Bou en 1992, sobre la que nosotros hemos hecho algunas modificaciones.

Se trata de una clasificación binaria que refleja los dos niveles que se pueden observar en un proceso lingüístico: el cognitivo y el lingüístico.

ASELE. Actas IV (1994). RAQUEL PINILLA GÓMEZ. Recursos comunicativos en las conversaciones ...
Centro Virtual Cervantes

El nivel cognitivo es el de aquellos procesos no observables directamente que intervienen en las situaciones problemáticas y que originan un tipo de estrategias denominadas *explicativas*. Por su parte, el nivel lingüístico es el de los datos que pueden observarse directamente, es decir, los enunciados de los estudiantes, la actuación lingüística, en la que se puede identificar el uso de una estrategia de comunicación. En este nivel denominaremos estrategias *descriptivas* a los fenómenos lingüísticos que tienen lugar en situaciones léxicamente problemáticas.

Por tanto, las estrategias explicativas que subyacen a las estrategias descriptivas son de dos tipos: de análisis del concepto y de control del código. A su vez, las estrategias descriptivas se dividen en: a) *aproximación, descripción, mímica y traducción literal* —las que corresponden a análisis del concepto—, b) *préstamo, extranjerismo, petición de ayuda, cambio de código, consulta de diccionarios y uso de una lingua franca* —las que corresponden a control del código.

A continuación mostraremos algunos ejemplos concretos de estrategias de comunicación, identificadas en conversaciones espontáneas entre estudiantes de niveles iniciales de español como segunda lengua y hablantes nativos de español. Las conversaciones fueron grabadas sin que los estudiantes supieran que se estaba haciendo, para de esta manera conseguir tramos discursivos lo más espontáneos posibles. Para identificar las estrategias, el principal criterio seguido fue el de utilización de los marcadores de comunicación problemática y la retrospección inmediata del estudiante. La presencia de estos marcadores y las opiniones personales del alumno sobre su producción constituyeron los indicadores indirectos y directos, respectivamente, del uso de una estrategia de comunicación.

EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

1) APROXIMACIÓN.—Utilización de un término hiperónimo, sinónimo o hipónimo del concepto que se comunica.

- ...Cuando mí, yo e mi amigo hablamos alto, siempre, siempre después de comida, Franz ah... *parte* habitación... (= salir de).
- ...yo, yo soy interés-interesado en Historia de *después, después de* ¡oh! (= desde).

2) DESCRIPCIÓN.—Definición del elemento léxico que se desea comunicar, mediante un análisis del concepto que consiste en destacar propiedades,

ASELE. Actas IV (1994). RAQUEL PINILLA GÓMEZ. Recursos comunicativos en las conversaciones ...
Centro Virtual Cervantes

funciones o situaciones contextuales que pueda evocar el concepto. Bajo esta denominación agrupamos las estrategias tradicionales de circunloquio, paráfrasis y descripción, además de la de acuñación léxica, ya que tal distinción resulta excesivamente ambigua.

- ...Franz es muy fuerte, muy serioso, eh... y cuando por ejemplo, cuando nosotros, yo e mi amigos hablamos más <gestos para indicar alto> *no silencio* (= en voz alta).

3) MÍMICA.—Utilización metalingüística de gestos y palabras, que conjuntamente presentan características del concepto que se pretende expresar.

- ...Sí, pero es que... me perdone por <*gesto con las manos señalando la habitación para indicar que está desordenada*> (= el desorden).
- Desde, desde <*gesto con la mano indicando el tamaño de un niño*>, eh... (= niño).

4) TRADUCCIÓN LITERAL.—Consiste en una transliteración palabra por palabra de un *ítem* o estructura de la L2 o L_n a la IL del estudiante.

- En alemán es un *guerra de... ah, su-, su-, sucesión español* <silbido>, después del muerte de última rey Habsburgo.
- La razón, la razón era no una razón religiosa, ah, era un, ah... *jugar política...*

5) PRÉSTAMO.—Consiste en la utilización de un término de la L1 o L_n, sin ningún tipo de adaptación a la IL, ni fonológica ni morfológica.

- ...ah, ah, partes de Alemania fueron ah, ocupadas de Francia, ah *¿Rhenum fluvium*? (= el Rín).
- Sí, pero... cada persona utiliza *¿elevator*? (= ascensor).

6) EXTRANJERISMO.—Es igual que el préstamo, pero con adaptación, en la medida permitida por el conocimiento de la LM.

- ...Quería un me- *¿membro*? (= miembro).
- Ah, Luis XIV, Luis XIV, el rey de Francia, ah, wanted, *volte*, eh, quiere, no, quería, querio (= quería).

7) PETICIÓN DE AYUDA.—Consiste en una solicitud directa de ayuda lingüística al interlocutor, mediante preguntas del tipo «¿cómo se dice/se llama...?».

ASELE. Actas IV (1994). RAQUEL PINILLA GÓMEZ. Recursos comunicativos en las conversaciones ...
Centro Virtual Cervantes

- ... después esto fecha, España y Austria, ah, ah, ...*¿tenían?*...
- ... Sí, pero es que ... me perdone por <gesto con las manos señalando la habitación> *¿cómo se dice mess?*

8) CAMBIO DE CÓDIGO.—Supone el cambio de una lengua a otra para solucionar un problema léxico; es el paso de la L2 a la lengua nativa o a cualquier otra lengua. Para que exista un cambio de código debe haber un constituyente sintáctico; cuando se trata sólo de palabras hablamos de préstamo.

- ... Ascensor y ... *how do you say «stand»*?
- ...No era importante, pero ...si Franz...*just if, well,... I don't know, I think it's very strange, is stupid, I just can...what Christian said so wrong...*

9) CONSULTA DE DICCIONARIOS.—Esta estrategia, aunque suele ir ligada a las tareas escritas, también aparece frecuentemente en las de tipo oral. Nuestro trabajo ha revelado un uso frecuente del diccionario en las conversaciones, especialmente por parte de los estudiantes del nivel elemental, que suelen encontrar en él un apoyo incondicional.

- N Sí, este plan, un plan.
  NN No, no correcto, es... *<busca en el diccionario>*.
  N Sí, se dice plan, no tienes que buscarlo en el diccionario.
  NN Busco...intención.
  N ¡Ah! intención.
- NN ... no sé que es posible de transferar ah... un nombre alemán por esto guerra en Espa-, en español.
  N No sé cómo es en alemán *<el HNN busca en el diccionario>*.

10) USO DE UNA LINGUA FRANCA.—Consiste en el recurso a una lengua común conocida por estudiante y hablante nativo, que no es ninguna de sus lenguas nativas ni la interlengua del estudiante. Esta lengua, que suele ser el inglés, y su uso, pueden estar condicionados, no obstante, por la seguridad que el estudiante tiene de que el hablante nativo no conoce su lengua (la del estudiante).

- Sí, muchísimo, eso era poco difícil, pero cuando yo quiero hablar, yo tengo que *to check eveything in the dictionnary.*
- No, no, <gesto de estar de pie> *just stand.*

ASELE. Actas IV (1994). RAQUEL PINILLA GÓMEZ. Recursos comunicativos en las conversaciones ...
Centro Virtual Cervantes

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

En cuanto a las implicaciones pedagógicas derivadas del estudio realizado, hemos observado muchos casos en que los estudiantes de una L2 se consideran incapaces de comunicar un mensaje en una conversación mantenida con un hablante nativo de esa L2, y se niegan a intentarlo, utilizando frases del tipo «no sé cómo decirlo».

Pues bien, en estos casos no cuesta nada hacer consciente al estudiante de que en su interlengua puede desplegar muchos mecanismos y activar estrategias comunicativas, que de una forma inconsciente emplea en su L1. En este sentido, mostramos un caso en que el estudiante quería expresar el concepto recogido en la palabra *cuna* y no conocía la forma; entonces le propusimos: ¿cómo describirías «cradle» en inglés?; y él dijo: «A bed for babies.» A continuación, le sugerimos hacer algo parecido en español, y él respondió: «Cama para bebés.» Después comentó: «Ah, esto funciona.»

Existen técnicas para aprender a estudiar (cursos de técnicas de estudio) para así aprovechar todos los recursos que posee el estudiante; ¿por qué no se va a poder hacer lo mismo con el estudio de una segunda lengua y más concretamente en el aspecto comunicativo? Cuando se dice que un estudiante no sabe estudiar o que no sabe leer nadie entiende literalmente estas expresiones, sino que lo que se quiere decir es que no es capaz de aprovechar todos los potenciales de que dispone para sacar un mayor rendimiento a su estudio o a su lectura. Esto mismo podemos aplicarlo a la comunicación en una segunda lengua. Tal como señala R. M. Manchón (1992) a propósito de las estrategias de aprendizaje, pero extrapolable a las de comunicación, «el entrenamiento estratégico del alumno debe ser parte esencial de nuestra labor como docentes: además de enseñar lengua, tenemos que potenciar en el aula el uso de herramientas por parte de nuestros alumnos que le lleven tanto a alcanzar cotas más altas de aprendizaje como a ser más autónomo en su proceso de aprendizaje. En otras palabras, el aula debe ser un foro en que el alumno aprenda la lengua y aprenda a aprender». Y nosotros añadiríamos: y aprenda a comunicarse.

En líneas generales, concluiremos diciendo que el hacer conscientes a los alumnos de esa fuente potencial de recursos comunicativos, que son las estrategias de comunicación, no sólo es recomendable, sino casi afirmaríamos que necesario. Enseñar una lengua no sólo es enseñar unas determinadas estructuras lingüísticas o ciertos contenidos gramaticales, sino ayudar al estudiante a poner en práctica todos los recursos de que dispone para hacer más efectivo su proceso de enseñanza/aprendizaje, y que le proporciona su comportamiento lingüístico, su uso de la lengua (del que quizá sea más consciente en su lengua nativa).

ASELE. Actas IV (1994). RAQUEL PINILLA GÓMEZ. Recursos comunicativos en las conversaciones ...
Centro Virtual Cervantes

La forma de ponerlo en práctica no pasa por sesiones teóricas en clase sobre estrategias de comunicación, sino por mostrar al alumno, mediante ejemplos concretos que surgen durante la enseñanza de la L2, cómo puede poner en marcha esas estrategias a través de sus recursos lingüísticos. En última instancia, y en esto compartimos la opinión de Bialystok, lo que debemos enseñar al estudiante es a saber hacer uso de ese potencial mediante situaciones como la que hemos mostrado en el ejemplo de la cuna.

Confiamos en que esta breve introducción sobre las estrategias de comunicación contribuya a aumentar el interés por el tema o a despertar, al menos, la curiosidad de los que se dedican a esta apasionante tarea de la enseñanza de segundas lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

BIALYSTOK, E. (1990), *Communication Strategies: A Physchological Analysis of Second Language Use*, London, Basil Blackwell.

BOU FRANCH, P. (1992), *Estrategias de comunicación y secuencias tópicas en el discurso conversacional de estudiantes españoles de inglés*, Tesis doctoral inédita, Universidad de Valencia.

FAERCH, C., y KASPER, G. (1983), «Plans and strategies in foreign language communication», en FAERCH y KASPER (eds.) (1983), *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman.

MANCHÓN, R. M. (1992), «La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas», en varios autores (1993), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Colección Expolingua.

O'MALLEY, J. M., y CHAMOT, A. U. (1990), *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press.

SELINKER, L. (1972), «Interlanguage», *IRAL*, 10: 209-231.

TARONE, E. (1977), «Conscious communication strategies in Interlanguage: A progress report», en *Teaching and Learning ESL*, Washington DC, TESOL, 194-203.

— (1981), «Some thoughts on the notion of communication strategy», en FAERCH y KASPER (eds.), 1983.

ASELE. Actas IV (1994). RAQUEL PINILLA GÓMEZ. Recursos comunicativos en las conversaciones ...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes