El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanzados de español

Fernando Rubio
Universidad de UTAH, EE.UU.

1. Introducción

El término *estrategia de comunicación* (EC) se usa en el campo de la lingüística aplicada desde que Selinker (1972) las identificara como uno de los cinco procesos más importantes en el aprendizaje de una segunda lengua. Durante la década siguiente proliferaron los estudios y ensayos que discuten desde la definición de lo que constituye una EC y la clasificación de las distintas estrategias, hasta su posible enseñabilidad. Desde entonces, las EC se han convertido en un tema obligado en cualquier discusión sobre la adquisición o enseñanza de una segunda lengua. Eso no significa, sin embargo, que haya un consenso dentro de la profesión en cuanto a la definición o la clasificación de las estrategias, ni siquiera en cuanto a su papel en el aprendizaje de una lengua.

Además de los numerosos intentos de conceptuar las EC, un buen número de investigadores ha examinado el asunto desde un punto de vista práctico tratando de determinar la relación entre el nivel de competencia lingüística y el uso de las EC (LaBarca & Khanji, 1986; Poulisse & Schils, 1989; Liskin-Gasparro, 1996), o entre el tipo de tarea comunicativa y la ELEcción de estrategias (DeKeyser, 1991; Poulisse & Schils, 1989). Otros han examinado la influencia de la enseñanza de las EC en la competencia comunicativa del aprendiz de lenguas (Dörnyei, 1995; Salamone y Marsal, 1997; Scullen y Jourdain, 2000; Rossiter, 2003.)

Sin embargo, el estudio de la relación entre el contexto de aprendizaje de una segunda lengua y el uso de EC no ha recibido especial atención. Sólo DeKeyser (1990, 1991) y Lafford (1995, 2004) han analizado la relación entre el contexto de aprendizaje y las EC. De estos, solo tres estudios (DeKeyser 1991 y Lafford) se han ocupado de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) y en todos los casos se ha comparado a estudiantes norteamericanos que aprenden ELE en su universidad de origen con otros que lo hacen en un programa de inmersión en algún país hispanohablante.

El presente estudio pretende arrojar más luz sobre la posible relación entre las circunstancias en las que se aprende el español y el tipo y cantidad de EC que se usan. A diferencia de los estudios citados anteriormente, examinaremos el comportamiento de aprendices de ELE pertenecientes a tres condiciones de aprendizaje diferentes: (1) estudiantes que han pasado un periodo de tiempo extenso en un país de habla española; (2) estudiantes que han aprendido el español fundamentalmente en el aula sin una experiencia importante de inmersión; y (3) un grupo de hablantes de los llamados *heritage speakers*, nacidos y criados en los EE.UU., pero de ascendencia hispanohablante, y que han aprendido a hablar español en la interacción con sus familias. Una segunda diferencia con respecto a anteriores estudios es el hecho de que los hablantes de este estudio se clasifican todos al mismo nivel de competencia (nivel avanzado) según las directrices del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL en sus siglas en inglés).

ASELE. Actas XVI (2005). FERNANDO RUBIO. El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanza...
Centro Virtual Cervantes

2. Taxonomía de las estrategias de comunicación

Antes de pasar a la descripción detallada del estudio, nos parece oportuno explicar la taxonomía de EC que hemos seguido. Como se ha dicho antes, diferentes investigadores han propuesto una serie de clasificaciones de las EC que presentan puntos en común, pero también discrepancias notables. Entre las clasificaciones más utilizadas en los estudios están las de Tarone (1980), Faerch y Kasper (1983), Paribakht (1985), o Poulisse y otros (1990). No discutiremos aquí las virtudes ni las limitaciones de cada una de ellas (dos excelentes repasos están en Dörnyei y Scott, 1997 y en Byalistok, 1990). En este estudio hemos constatado el uso de un total de 14 de las diferentes estrategias que aparecen en las taxonomías más habituales (ver apéndice). A la hora de analizar los datos del estudio, hemos dividido las estrategias en tres grandes grupos: (*a*) estrategias basadas en el inglés (*L1*) o el español (*L2*); (*b*) estategias *directas* o *de interacción*; (*c*) estrategias *analíticas* o de *control*.

2.1. *Estrategias de L1 y L2*

Según cuál sea la lengua en la que se basa la estrategia podemos distinguir entre estrategias de L1, basadas en la primera lengua (en este caso el inglés) como traducción literal, extranjerización, cambio de código, o estrategias de L2, basadas en el español, como circunlocución, reestructuración, o creación de palabras.

2.2. *Estrategias directas y de interacción*

Dörnyei y Scott, 1997, distinguen entre estrategias directas, en las que el hablante intenta buscar una forma alternativa de transmitir el mensaje, o incluso lo abandona, y estrategias de interacción, en las que el éxito de la comunicación depende de la interacción y colaboración entre los dos interlocutores. La mayoría de las EC tradicionales se consideran directas. Dentro de las de interacción estarían la petición de ayuda, sea directa o indirecta, el control de auto corrección, etc.

2.3. *Estrategias analíticas y de control*

Bialystok (1990) propone un análisis de las EC que implica una interpretación de las estrategias basada en los procesos cognitivos que subyacen a la producción. Según, Bialystok hay dos componentes fundamentales en el procesamiento del lenguaje: análisis del conocimiento lingüístico, y control sobre el procesamiento lingüístico. Las EC buscan mejorar uno u otro de esos componentes y se clasifican, por lo tanto, como estrategias *analíticas* o estrategias *de control*. Esta reinterpretación da lugar a una taxonomía de las estrategias más concisa, más generalizable, y más plausible desde el punto de vista psicológico que las que se habían manejado hasta entonces.

Cuando el hablante es incapaz de transmitir el significado que pretende, puede intentar solventar el problema analizándolo y buscando la relación con otros posibles significados. Esto constituye lo que Bialystok denomina una estrategia analítica. Desde el punto de vista de las taxonomías tradicionales, se englobarían dentro de este grupo estrategias como la circunlocución y paráfrasis, la aproximación, la traducción literal y la creación de palabras.

Una estrategia de control, por el contrario, supone un intento por mantener el significado original que se quiere transmitir, pero modificando la forma. Así pues, se pueden clasificar como estrategias de control algunas no lingüísticas, como los gestos, y otras lingüísticas como el cambio de código, la extranjerización, o el abandono o reestructuración del mensaje.

ASELE. Actas XVI (2005). FERNANDO RUBIO. El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanza...
Centro Virtual Cervantes

3. Preguntas de investigación

Este estudio se diseñó con el objetivo de comprender aún mejor el uso de las EC por parte de los hablantes de español de un nivel específico y además para determinar la posible relación entre este uso y el contexto en el que esos hablantes aprendieron la lengua. Partimos, pues, de las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué clases de EC son más habituales entre hablantes avanzados de ELE?
2. ¿Cuál es la correlación entre el uso de EC y el contexto en el que se aprende ELE?

4. Método

4.1. *Participantes*

Los participantes en este estudio son todos estudiantes universitarios norteamericanos cuya primera lengua, o su lengua dominante, es el inglés y que tienen un nivel avanzado de competencia oral en español según lo define ACTFL (equivalente a B2-C1 en el Marco Común Europeo, o ALTE nivel 4). Los hablantes pertenecen a uno de los siguientes grupos:

Grupo E (por *extranjero,* N = 6): Son estudiantes que han pasado un periodo de tiempo extenso residiendo en un país hispanohablante. Su nivel de español antes de su estancia en el extranjero era mínimo y, por lo tanto, se puede inferir que su aprendizaje ha sido casi exclusivamente en un contexto de inmersión.

Grupo A (por *aula,* N = 6): Son estudiantes que han alcanzado un nivel avanzado de español después de varios años de estudios en instituciones académicas. Algunos de ellos han pasado tiempo en países hispanohablantes, pero nunca más de dos meses.

Grupo H (por *herencia,* N = 4): Son estudiantes cuya primera lengua, o al menos su lengua dominante, es el inglés, pero que han nacido en familias hispanohablantes y han estado expuestos durante años al español, sobre todo en el ámbito doméstico. Su experiencia académica es exclusivamente en inglés. En algunos casos han visitado países hispanohablantes pero nunca durante largos periodos de tiempo.

4.2. *Procedimiento*

Todos los hablantes fueron sometidos a una Entrevista de Competencia Oral (OPI en sus siglas en inglés) para determinar su nivel. La entrevista, hecha por un examinador certificado, tiene una duración de entre 20 y 30 minutos y sigue un protocolo relativamente uniforme y claramente establecido por ACTFL.[1] Todas las entrevistas fueron grabadas y más tarde transcritas para facilitar su análisis.

4.3. *Análisis de los datos*

La totalidad de las grabaciones, unas 8 horas, se transcribieron, y a partir de esta transcripción se identificaron todas las instancias de EC. El investigador principal y dos ayudantes trabajaron en el análisis de las transcripciones. En los pocos casos en los que no hubo unanimidad en la clasifi-

[1] Disponible en línea <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3348>

ASELE. Actas XVI (2005). FERNANDO RUBIO. El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanza...
Centro Virtual Cervantes

cación de algún ejemplo de EC, la discrepancia se resolvió tras discusión entre los tres. Cada ocurrencia de EC se codificó utilizando las abreviaturas que se explican en el apéndice. En primer lugar se identificaron todos los casos de EC. A continuación se asignó cada incidencia a una de las 14 clases de la taxonomía que manejamos para este estudio. En un segundo nivel de análisis, las EC se agruparon según pertenecieran a cada una de las tres subclases que nos interesaban: L1/l2; directa o de interacción; analítica o de control.

5. Resultados

El primer análisis general de los datos arroja ya algunas diferencias interesantes entre los grupos. En cuanto al número total de casos de EC por grupo, el grupo C presenta el número más bajo con 83, seguido del grupo E con 92 y el grupo H con 188. La diferencia que presenta el grupo H es todavía más significativa si tenemos en cuenta que consta de sólo 4 hablantes, mientras que cada uno de los otros dos grupos tiene 6.

Similares diferencias se aprecian cuando comparamos la variedad de EC usadas. Los grupos C y E muestran un perfil muy semejante con 14 y 15 tipos diferentes de EC respectivamente. El grupo H, sin embargo, usa tan solo 9 de las 15 estrategias que analizamos. La tabla 1 representa el porcentaje de uso de cada tipo de EC en los tres grupos. Para mayor claridad, se han incluido en la tabla sólo aquellas estrategias en las que el uso, al menos de uno de los grupos, llegaba al 5 % del total.

Los porcentajes que aparecen en la tabla 1 muestran una imagen más uniforme de los tres grupos en cuanto a las estrategias más habituales. Aunque en diferentes porcentajes, el cambio de códigos, la traducción literal y la reestructuración suponen entre uno y dos tercios del total de estrategias. En este caso, el grupo C se diferencia de los otros en su preferencia marcada por la estrategia de auto corrección.

TABLA 1. *Porcentaje de EC por grupo*

	Grupo E	**Grupo C**	**Grupo H**
CC	10,7 %	13 %	47,8 %
TL	22 %	14,2 %	12,8 %
PA	8,3 %	7,6 %	5,3 %
RS	15,4 %	10,8 %	16 %
AM	5,9 %	1 %	2 %
AC	7,1 %	26 %	5,3 %
AD	7,1 %	2,1 %	4,2 %
AI	4,7 %	7,6 %	5,3 %
CA	7,1 %	4,3 %	0 %
Otras EC	<5 %	<5 %	<5 %

Con el fin de matizar aún más las posibles diferencias entre grupos y para tener una mejor idea de cuáles son las EC que definen la comunicación oral entre hablantes avanzados, los datos se sometieron a un segundo análisis para determinar si se apreciaba alguna diferencia en el uso de EC de las tres subclases que identificamos previamente.

ASELE. Actas XVI (2005). FERNANDO RUBIO. El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanza...
Centro Virtual Cervantes

5.1. *Estrategias de L1 y L2*

Del total de EC que consideramos en nuestra taxonomía, clasificamos tres como estrategias basadas en la L1: cambio de códigos (CC), extranjerización (EX), y traducción literal (TL). Otras cuatro entran dentro de la subclase L2: circunlocución y paráfrasis (PA), reestructuración (RS), aproximación (AP) y creación de palabras (CP). La figura 1 muestra la distribución de uso de EC basadas en L1 o L2. Como se aprecia, hay una diferencia clara en el uso de estrategias basadas en L1, más habituales en el grupo H y menos en grupo E.

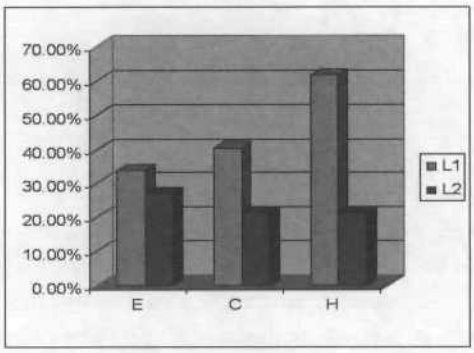

FIGURA 1. *Porcentaje de uso de estrategias basadas en L1 y L2*

5.2. *Estrategias directas y de interacción*

La segunda subclase que analizamos distingue entre estrategias directas y de interacción. Entre las primeras están todas aquellas en las que el hablante busca solventar sus deficiencias comunicativas recurriendo a sus propios recursos. Las de interacción serían aquellas estrategias que requieren la participación del oyente para ayudar a superar el problema. Dentro de nuestra taxonomía, 11 estrategias corresponden a la subclase «directas», mientras que sólo 3 pueden clasificarse como estrategias de interacción. Además, la naturaleza del método utilizado en este estudio, una entrevista oral relativamente formal y de características semi académicas, probablemente implica un contexto en el que los sujetos se sienten de alguna manera cohibidos y no excesivamente predispuestos a requerir la colaboración de su interlocutor para solventar sus deficiencias comunicativas. Todo esto se refleja en el análisis, que muestra una clara preferencia por las estrategias directas (C: 82 %; E: 86,1%; H: 91,5%.) Es interesante, sin embargo, notar las diferencias entre grupos.

5.3. *Estrategias analíticas y de control*

Por último, analizamos el uso de EC para determinar si hay diferencias entre los grupos en cuanto a los procesos cognitivos que subyacen al comportamiento lingüístico de los hablantes en situaciones de deficiencias comunicativas. Dentro de la subclase de estrategias directas, y siguiendo la clasificación propuesta por Bialystok, hemos establecido una nueva subdivisión entre estrategias analíticas y de control. En el caso de las EC analíticas, el hablante utiliza su conocimiento del mundo para modificar el concepto que quiere transmitir haciendo evidente alguna de sus características, por ejemplo mediante una definición. En contraste, una preferencia por las estrategias de control implicará la preponderancia para el hablante del significado a transmitir. En este caso, el hablante trata de modificar la forma manteniendo el significado proyectado originalmente.

ASELE. Actas XVI (2005). FERNANDO RUBIO. El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanza...
Centro Virtual Cervantes

El análisis de los datos muestra una vez más diferencias interesantes entre los tres grupos. Todos favorecen las estrategias de control, pero la preferencia es más clara dentro del grupo H y menos entre los hablantes del grupo C. La tabla 2 ilustra estos resultados.

TABLA 2. *Porcentaje de estrategias analíticas y de control por grupo*

	Grupo C	Grupo E	Grupo H
Control	45 %	54,50 %	73,20 %
Análisis	37 %	31.60 %	18,20 %

6. Discusión

Los resultados del presente estudio concuerdan con los obtenidos por Liskin-Gasparro (1996) que indican que el uso de las EC normalmente disminuye al aumentar el nivel de competencia lingüística. El número total de casos de EC que aparecen en nuestros datos es relativamente pequeño si tenemos en cuenta que, para el grupo C por ejemplo, se da una EC en la entrevista por cada 125 palabras aproximadamente. Como parece lógico, un nivel de competencia relativamente alto, como el de los sujetos de nuestro estudio, le permite al hablante manejar con comodidad un mayor número de situaciones comunicativas y, por lo tanto, disminuye el número de situaciones en las que se hace necesario recurrir a las EC. La excepción, en este caso, es el grupo H, que presenta un uso de EC mucho más alto que los otros dos. La explicación más lógica es la influencia en los resultados del cambio de códigos que, en este grupo de hablantes, es extremadamente habitual y se convierte en una característica normal de la comunicación, no necesariamente un recurso estratégico.

Para responder a la primera de nuestras preguntas de investigación sobre la clase, o clases, de EC más habituales entre los hablantes avanzados de ELE, podemos decir que entre los hablantes que analizamos, un porcentaje muy alto del total de EC se engloba dentro de tres clases principales: CC, TL y RS. Se puede decir que estos tres tipos de estrategias representan intentos por parte del hablante de mantener la fluidez del discurso, bien recurriendo a la L1, o bien modificando el plan original con el fin de mantener viva la conversación. Compárese con el efecto que tiene sobre la fluidez en la transmisión del mensaje el uso de estrategias como AM, BU, CP, o cualquiera de las estrategias de interacción. La posible excepción en este sentido está en el grupo C, cuyos resultados muestran un porcentaje muy alto de uso de la estrategia de auto corrección (AC). Este hallazgo concuerda con las conclusiones de otros estudios previos (Segalowitz y Freed, 2004; Rubio, 2003) que parecen indicar un más alto grado de fluidez entre hablantes que han aprendido el español en circunstancias de inmersión. Al usar con más frecuencia estrategias de auto corrección, los hablantes del grupo C comprometen la fluidez de su discurso.

Este uso más alto de estrategias de auto corrección por parte del grupo C se puede explicar recurriendo a las diferencias en el contexto de aprendizaje de los tres grupos. Esto nos permite, además, abordar la respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación en cuanto a la influencia del contexto de aprendizaje en el uso de las EC. Lo que distingue a los hablantes del grupo C de los demás es el hecho de que sólo ellos han alcanzado el nivel avanzado de español dentro del contexto de una clase de lenguas. Los hablantes de los grupos E y H han aprendido el español en situaciones en las que el uso de la lengua ha tenido siempre un objetivo claramente comu-

ASELE. Actas XVI (2005). FERNANDO RUBIO. El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanza...
Centro Virtual Cervantes

nicativo y unas exigencias generalmente más limitadas en cuanto a los aspectos formales del mensaje. Una de las diferencias básicas entre los dos tipos de aprendizaje es que la interacción que tiene lugar en el contexto del aula es, casi siempre, entre el alumno y el profesor. El profesor, además de experto interlocutor, ejerce también de evaluador de la competencia lingüística del aprendiz de lenguas. En un contexto formal como es el aula, el acuerdo implícito es que la calidad del discurso oral del alumno tiene repercusiones académicas. Esa calidad siempre está medida, en mayor o menor grado, como una combinación de la capacidad de transmitir un mensaje y la corrección gramatical y pragmática del mismo; es decir, una combinación de forma y contenido. Esto hace que el estudiante de una clase de lenguas sea mucho más consciente de la forma del mensaje que emite de lo que lo sería en una situación de comunicación más natural como la que se da en los contextos E y H. La consecuencia es que el alumno de idiomas está acostumbrado a verificar y confirmar constantemente la corrección gramatical de su mensaje, lo cual le induce a usar estrategias de auto corrección mucho más frecuentemente que los hablantes de E y H.

Pero el análisis de las tres subclases de EC que distinguimos en este estudio, arroja todavía más luz sobre la importancia del contexto de aprendizaje. El análisis de los resultados de este estudio nos permite proponer que la influencia del contexto de aprendizaje en el uso de EC se funda en tres circunstancias fundamentales: las expectativas académicas de cada contexto, el tipo de interlocutor más habitual en cada uno, y la identidad lingüística de los interlocutores. Teniendo en cuenta estos tres factores para cada uno de los grupos que estudiamos, podemos crear una matriz de orden 3 x 3, ilustrada en la tabla 3, que refleja las diferencias fundamentales entre grupos.

TABLA 3. *Características de los tres contextos de aprendizaje*

	Contexto académico	**Interlocutor angloparlante**	**Interlocutor angloparlante**
Aula			
Grupo C	SI	SI	SI
Familia			
Grupo H	NO	SI	NO
Inmersión			
Grupo E	NO	NO	NO

Vimos, al analizar el uso de estrategias de L1 y L2, que los hablantes de H y C se apoyan más en el L1 que los del grupo E. Una vez más, las diferentes experiencias comunicativas ayudan a explicar las diferencias. En el caso de los hablantes de H y C, su aprendizaje ha sido siempre en interacción con hablantes expertos (familiares o profesores) que son habitualmente hablantes bilingües. En su experiencia, recurrir a la L1 ha sido siempre una estrategia útil y generalmente exitosa. En el caso de E, en cambio, las interacciones comunicativas se han producido generalmente en situaciones de la vida cotidiana con hablantes nativos que a menudo son monolingües, con lo cual el uso de estrategias basadas en el inglés perjudicaría a la comunicación. Los resultados del análisis de la frecuencia de estrategias de L1 y L2 confirman esta suposición.

Los resultados del análisis de la diferencia entre estrategias directas y de interacción también se pueden explicar tomando el contexto de aprendizaje como punto de referencia. En la sección 5.2

ASELE. Actas XVI (2005). FERNANDO RUBIO. El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanza...
Centro Virtual Cervantes

adelantamos que aparecen diferencias significativas entre los tres grupos a la hora de recurrir a las estrategias de interacción. Como ilustra la tabla 3, los hablantes que aprenden español en circunstancias no académicas están acostumbrados a desenvolverse en situaciones en las que sus interlocutores no representan una figura de autoridad lingüística. Por lo tanto, son menos propensos a reclamar su colaboración a la hora de construir el discurso oral. Como señala Lafford (2004: 214), «[...] los hablantes que aprenden en un contexto de inmersión se acostumbran a no esperar que sus interlocutores confirmen o rechacen las formas que ellos producen y, por lo tanto, no se molestan en solicitar esa retroalimentación».

Igualmente, a la hora de explicar las diferencias entre el uso de estrategias analíticas y de control, podemos recurrir a las características de cada contexto para justificar que sea el grupo C el que muestra una incidencia más marcada de estrategias analíticas, las que implican un desvío del plan original de comunicación. Puesto que su experiencia en comunicación oral se desarrolla primordialmente en situaciones en las que la atención a la forma es tan importante, o más, que el mensaje en sí, los hablantes que han aprendido en un entorno académico tienden a dar más importancia a la forma y a menudo terminan modificando la idea original que quieren transmitir para buscar un significado al que puedan dar una forma aceptable. Los hablantes que aprenden en circunstancias más informales crecen lingüísticamente con una noción de la comunicación oral que responde a las necesidades de la vida diaria, en las que lo primordial es comunicar una idea y la forma en que se haga tiene un valor secundario. Para ellos, por lo tanto, es siempre más importante mantener el plan inicial de comunicación y modificar la forma si es necesario.

Parece evidente, pues, que la respuesta a nuestra segunda pregunta de investigación es positiva. Como ya antes lo hizo Lafford (2004) nuestro estudio muestra también una correlación clara entre el contexto de aprendizaje y las preferencias estratégicas de los hablantes.

7. Conclusión

Los resultados del presente estudio confirman los obtenidos en anteriores trabajos en cuanto a la tendencia general de los hablantes a usar las EC con menor frecuencia cuanto más alto es su nivel de competencia lingüística (Liskin Gasparro, 1996), y también en cuanto a los factores que influyen en el uso de unas u otras estrategias en función del contexto de aprendizaje (Lafford, 2004). Además, la inclusión de un grupo de hablantes que representa un contexto de aprendizaje no incluido en estudios anteriores da una imagen aún más clara de cuáles son los factores que influyen en las preferencias estratégicas de los hablantes.

El estudio no está libre de limitaciones. La primera y quizá más importante es el reducido número de hablantes que componen la muestra lo cual, sin duda, compromete la posible generalización de los resultados. Asímismo, el hecho de contar como fuente datos sólo con la entrevista de competencia oral también supone un inconveniente tanto por las exigencias lingüísticas a las que el formato de la entrevista somete a entrevistador y entrevistado, como por las expectativas que genera en cuanto a los papELEs discursivos de cada una. Ambas circunstancias pueden tener un peso decisivo en la decisión que el hablante hace de usar determinadas EC. Posteriores estudios deberán tratar de estudiar estas variables en un número más ELEvado de sujetos y en una variedad de circunstancias comunicativas.

ASELE. Actas XVI (2005). FERNANDO RUBIO. El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanza...
Centro Virtual Cervantes

Bibliografía

BIALYSTOK, Ellen: *Communication strategies: A psychological analysis of second-language use*, Cambridge, MA: Basil Blackwell, 1990.

DEKEYSER, R. M.: «From learning to acquisition? Monitoring in the classroom and abroad» en *Hispania,73*, AATSP: Exton, PA, 1990, 238–247.

DEKEYSER, R. M.: «Foreign language development during a semester abroad» en
Foreign language acquisition research and the classroom, Lexington, MA: D. C. Heath, 1991, 104-119.

DÖRNYEI, Zoltán: «On the teachability of communication strategies», en *TESOL Quarterly,* 29, TESOL: Washington D.C. 1995, 55-85.

DÖRNYEI, Zoltán, y Mary Lee SCOTT: «Communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies», en *Language Learning,* 47, Ann Arbor, Michigan: Blackwell, 1997, 173-210.

FÆRCH, Claus y Gabriele KASPER: «Plans and strategies in foreign language communication», en *Strategies in interlanguage communication*, London: Longman, 1983, 20-44.

LABARCA, A. y R. KHANJI: «On communication strategies: Focus on interaction», en *Studies in Second Language Acquisition*, 8, Cambridge University Press: Cambridge, 1986, 68–79.

LISKIN-GASPARRO, Judith: «Circumlocution, communication strategies, and the ACTFL proficiency guidelines: An analysis of student discourse», *Foreign Language Annals*, 29, ACTFL: Alexandria, 1996, 317–330.

LAFFORD, Barbara: «Getting into, through, and out of a survival situation: A comparison of communicative estrategies used by students studying Spanish abroad and «at home»», en *Second language acquisition in a study abroad context,* Amsterdam: Benjamins, 1995, 97–121.

———— «The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language», en *Studies in Second Language Acquisition*, 26, Cambridge University Press: Cambridge, MA, 2004, 201–225.

POULISSE, Nanda, y E. SCHILS: «The influence of task-and proficiency-related factors on the use of communication strategies: A quantitative analysis», en *Language Learning*, 39, Ann Arbor, Michigan: Blackwell, 1989, 15–48.

Poulisse, Nanda, Theo BONGAERTS y Eric KELLERMAN: *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English.* Dordrecht: Foris Publications, 1990.

ROSSITER, Marian J.: «'It's like Chicken, but Bigger': Effects of Communication Strategy in the ESL Classroom», *The Canadian Modern Language Review,* 60, 2, University of Toronto Press: Toronto, 2003, 105-21.

RUBIO, Fernando: «Structure and complexity of oral narratives in advanced-level Spanish: A comparison of three learning backgrounds», *Foreign Language Annals,* 36, 4, ACTFL: Alexandria, 2003, 546-554.

SALAMONE, A. M. y F. MARSAL: «How to avoid language breakdown? Circumlocution!» *Foreign Language Annals,* 30, ACTFL: Alexandria, 1997, 473-484.

SCULLEN, M. E., y S. JOURDAIN: «The effect of explicit training on successful circumlocution: A classroom study», en *Form and meaning: Multiple perspectives*, Boston: Heinle, 2000, 231-253.

SEGALOWITZ, Norman y BARBARA F. Freed: «Context, contact and cognition in oral fluency acquisition: Learning Spanish in at home and study abroad contexts», *Studies in Second Language Acquisition*, 26, Cambridge University Press: Cambridge, MA, 2004, 173-199.

SELINKER, L.: «Interlanguage», *International review of applied linguistics and language teaching,* 10, Mouton de Gruyter: New York, 1972, 209-230.

TARONE, Elaine. «Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage», *Language Learning,* 30, Ann Arbor, Michigan: Blackwell, 1980, 417-31.

ASELE. Actas XVI (2005). FERNANDO RUBIO. El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanza...
Centro Virtual Cervantes

Apéndice

Clasificación y ejemplos de las EC consideradas en este estudio[2]

Cambio de código (CC): Utilizar una palabra o expresión de la L1. [...] *entonces todo estaba pasando abajo, «my God».*

Extranjerización (EX): Usar una palabra de la L1 adaptándola a la fonología y/o morfología de la L2. *[...] un estudio his... historical*

Traducción literal (TL): Traducir literalmente una palabra, expresión o estructura de la L1. *[...] mi otra es perfecta.*

Aproximación (AP): Usar una palabra relacionada en forma y/o significado. *[...] pero los democráticos, ellos tienen buenas ideas también en cuanto la tolerancia.*

Sonido similar (SS): Usar una palabra cuya forma es similar a la palabra buscada. *estaba conduciendo el coche y ahh... había un cuerva, una cuerva y no di la vuelta rápidamente*

Creación de palabras (CP): Crear una palabra nueva siguiendo las normas de la L2. *Estoy creando, pues ya he creado un hmm unito, no se de, para enseñar en la escuela secundaria*

Circunlocución o paráfrasis (PA): Describir o ilustrar las propiedades del objeto o idea que se quiere comunicar. *Pregunta: ¿Qué animales tenían?*
Ay, no sé cómo se llaman fueron como ovejas grandes, con.... cuernos.

Reestructuración (RS): Cambiar la estructura del mensaje que se quiere transmitir. *tienen información sobre... bueno, tienen como un su dirección de e-mail y también su teléfono.*

Abandono del mensaje (AM): Dificultades en la comunicación hacen al hablante abandonar el mensaje. *[...] y tienen comida griega y danza griega y todo, y por eso creo que toda la ciudad ha... por lo menos...— y creo que también otras ciudades de Canadá son iguales.*

Auto-corrección (AC): Identificar un error e intentar corregirlo. *[...] fue mi primer excursión, mi primera excursión a otro país*

Búsqueda (BU): Hacer varios intentos erróneos hasta conseguir producir la palabra o estructura deseada. *[...] y sus casas están hechas de... ahh... de trancas?, troncos de árboles grandes.*

Petición de ayuda directa (AD): Solicitar directamente la ayuda del interlocutor. [...] *me gusta también ahh... escalada las piedras. ¿Cómo se dice?*

Petición de ayuda indirecta (AI): Intentar conseguir ayuda del interlocutor indicando de manera indirecta la existencia de algún problema. *[...] pero no me gusta ohh... no se la ahm... ohh... El camino? Aquí?*

Control de auto corrección (CA): El hablante indica su inseguridad sobre lo que acaba de decir y busca confirmación del interlocutor. *Me gusta patinar en... línea? se dice?*

[2] Todos los ejemplos provienen de los datos usados en este estudio.

ASELE. Actas XVI (2005). FERNANDO RUBIO. El uso de estrategias comunicativas entre hablantes avanza...
Centro Virtual Cervantes