Las estrategias comunicativas en tareas orales por pareja: evidencia del aula universitaria

Mandy Menke
University of Minnesota

Michael Vrooman
Grand Valley State University

Introducción

Las estrategias de comunicación (EC) figuran dentro de varias definiciones de la competencia oral, entre ellas la de Canale y Swain (1980), la del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas (2002) y la del Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras (ACTFL 2012), pero fue Selinker en 1972 quien popularizó este fenómeno sumamente característico de la interlengua de los aprendientes de segundas lenguas.

Con la apertura de una nueva línea de investigación en este campo de estudio en los años 70 y 80, se entendió que las EC eran una forma de compensar las carencias en el sistema de interlengua (Tarone 1977; Færch y Kasper 1983). Luego, Tarone (1980) extendió la noción para incluir una perspectiva interaccionista en que se entiende que las EC son "tools used in a joint negotiation of meaning where both interlocutors are attempting to agree as to a communicative goal" (420). Esta perspectiva permitió entonces incluir estrategias de clarificación, por parte del hablante o por parte del otro interlocutor (p.ej., pedir clarificación o verificar comprensión), y de procesamiento (Dörnyei y Scott 1997: 183). Coupland, Giles y Wiemann (1991) señalan que los 'problemas' de comunicación resueltos por las EC son "pervasive and even intrinsic" en el uso de lengua, incluso para hablantes nativos (3). Los estudios interaccionales sobre el uso de EC por hablantes nativos confirman que los arranques falsos (Carroll 2004), la autocorrección (Lee 2006) y la búsqueda de palabras (Brouwer 2003; Mori y Hasegawa 2009) indican destreza de manejar las contingencias de interacción (Burch 2014). De ese modo, las EC cumplen varias funciones comunicativas (Wiemann y Daly 1994) y enriquecen la comunicación (Canale 1983).

Actualmente el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras reconoce esa conceptualización más amplia. El MCER (60-1), por ejemplo, define las EC como un medio que utiliza el usuario de lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta.

Asimismo, enfatiza el hecho de que las EC no son un fenómeno propio de aprendientes de lengua, sino un recurso disponible a todos los usuarios de lengua, incluso los hablantes nativos. Sin embargo, persigue el enfoque en el uso de EC para resolver problemas, lo cual es reflejado en la identificación de *problematicidad* como uno de dos criterios consistentes en el campo de estudio por Dörnyei y Scott (1997).

El otro criterio identificado por Dörnyei y Scott (1997) proviene del empleo del término "estrategia," concepto que para ellos implica cierto nivel de conciencia por parte del hablante. Dörnyei y Scott (1997), Færch y Kaspser (1983) y Kellerman y Bialystock (1997) consideran las EC "surface renderings of processes hidden within the minds of the speaker" (Burch 2014: 654). El concepto de "conciencia" ha impedido hasta cierto punto el estudio de EC en el campo de segundas lenguas por los varios significados del término y las dificultades de medirlo.

La gran mayoría de los trabajos tempranos ha centrado en identificar taxonomías para poder clasificar las varias estrategias empleadas por los aprendices (p.ej., Tarone 1977; Bialystok 1983; Færch y Kasper 1983; Paribakht 1985). Para algunos investigadores, la identificación y la clasificación de las EC depende de la percepción de ellas como eventos *interindividuales* o *intraindividuales*, o si se documentan las muestras por un solo medio, la observación, o por dos, la observación en combinación con una autoevaluación reflexiva por parte de los mismos aprendientes de su propia producción. (Kasper y Kellerman 1997: 3-4) Aunque los teóricos nombran y clasifican las EC de diversas maneras, unas distinciones clave y comunes destacan, entre ellas la diferenciación entre las estrategias directas e interaccionales, y entre las estrategias que se basan en el uso de la lengua materna (LM) y las que se basan en la segunda lengua (L2). Las estrategias directas se basan en la gama de recursos comunicativos propia del hablante y no de la interacción o colaboración de los varios interlocutores.

La mayoría de las investigaciones sobre las EC se han realizado con aprendices de inglés como lengua extranjera; en ellas, los aprendices conversan con nativohablantes y/o profesores (o sea hablantes más avanzados). Hasta ahora, se ha publicado tan solo cuatro estudios empíricos sobre el uso de EC por aprendientes de español como segunda lengua: DeKeyser (1991), Lafford (1995), Liskin-Gasparro (1996) y Lafford (2004). A través de las varias investigaciones, sabemos que los aprendientes emplean una gran variedad de EC, o una "constellation of verbal and nonverbal resources" (Burch 2014: 674). Tanto el número de estrategias empleadas (LaBarca y Khanji 1986; Liskin-Gasparro 1996; Poulisse y Schils 1989) como las clases de estrategias empleadas (Bialystok 1983; Lafford 1995; Liskin-Gasparro1996; Paribakht 1985) varían según el nivel del hablante. Por ejemplo, Yarmohammadi y Seif (1992) encontraron que los aprendientes intermedios de inglés emplean estrategias directas, basadas en la L2, con más frecuencia que las que se relacionan con la LM. En contraste, Liskin-Gasparro (1996) resume algunas tendencias empíricas en el empleo de las EC, en particular, que los aprendientes principiantes no tienen suficiente competencia para emplear EC mientras los aprendientes avanzados no tienen necesidad de utilizarlas. A continuación, expone un estudio en el cual los aprendientes con niveles intermedios solían usar estrategias basadas en su LM mientras los aprendientes avanzados empleaban estrategias basadas en la L2.

Otros investigadores notan que los aprendientes con niveles de competencia muy avanzados parecen anticipar e incluso esquivar cualquier dificultad comunicativa (Færch y Kasper 1983). Se ha documentado también diferencias en el uso de estrategias según el contexto de aprendizaje: en el salón de clase versus el estudio en el extranjero (DeKeyser 1991; Lafford 1995; Lafford 2004). Los aprendientes que han estado en el extranjero usan menos estrategias (Lafford 2004), tienen menos variedad (Lafford 1995) y usan estrategias basadas en la L2 más (DeKeyser 2002; Lafford 2004). Lafford (2004) concluye que las diferencias no son el resultado de diferencias de competencia sino que los que han estudiado en el extranjero no se enfocan tanto en el desequilibrio entre su interlengua y las formas de la L2 como resultado de las "exigencias pragmáticas" de los dos contextos (213). En el extranjero no existe la posibilidad de recurrir a la LM y hay más enfoque en el mensaje que en la forma.

1. Recolección de datos

El presente trabajo viene motivado por el deseo de documentar las habilidades de algunos aprendientes universitarios de español como segunda lengua. Forma parte de una evaluación interna comprensiva, basada en la Evaluación Integrada de Desempeño (IPA por su sigla en inglés; Adair-Hauck, Glisan y Troyan 2013), con el fin de informar la toma de decisiones acerca del desarrollo del programa en el futuro. La IPA, además de ser una evaluación auténtica porque se basa en textos auténticos, o sea, materiales producidos por hablantes nativos para la comunicación entre hablantes nativos, y tareas del mundo real, evalúa las capacidades del aprendiente en los tres modos de comunicación: el interpersonal, el interpretativo y el presentacional. Las evaluaciones corresponden con los varios niveles de competencia (ACTFL, 2012).

La base de datos del presente trabajo proviene de una tarea interpersonal realizada por parejas en dos cursos diferentes, el primer semestre de estudio universitario y el tercero. Un total de 103 aprendientes componen esta muestra, 44 del primer semestre y 59 del tercer semestre. La tarea interpersonal exigía que los aprendientes conversaran por aproximadamente 5 minutos de un tema específico: los planes para el fin de semana o la vida universitaria en el caso de los del primer semestre, y la salud y el bienestar para los de tercer semestre. Dentro de la rúbrica de esta tarea interpersonal figura la categoría de las estrategias comunicativas, además de las de la función lingüística, del tipo de texto, de la comprensibilidad y del control lingüístico. En la Tabla 1 se encuentra la descripción del criterio y los niveles de rendimiento para cada nivel de competencia (según la escala de ACTFL con la correspondencia aproximada del MERC).

Tabla 1. El criterio de las estrategias de comunicación según el nivel en la rúbrica interpersonal (traducida de Adair-Hauck, Glisan y Troyan 2013)

Las estrategias de comunicación
el nivel de compromiso e interactividad; cómo participa en la conversación y cómo la avanza; las estrategias para negociar significado cuando se encuentra ante una dificultad comunicativa

	Sobresale las expectativas	Cumple con las expectativas		No cumple con las expectativas
		Completamente	Mínimamente	
Aprendiente principiante (-A1)	Responde a preguntas directas. Hace unas preguntas apropiadas, pero principalmente responde. Puede intentar reformular su enunciado si surge un problema de comunicación.	Responde a preguntas directas y básicas. Hace unas preguntas básicas, pero principalmente responde. Puede intentar clarificar al repetir o sustituir palabras.	Responde a un número limitado de preguntas directas y básicas. Usa la repetición o la lengua materna para clarificar.	No es capaz de participar en una conversación.
Aprendiente intermedio (-A2)	Conversa con facilidad y confianza sobre temas comunes y sociales. Puede clarificar al parafrasear.	Responde a preguntas directas. Hace una variedad de preguntas para obtener información básica, pero suele responder, no iniciar. Puede clarificar al reformular.	Responde a preguntas directas. Hace unas preguntas apropiadas, pero principalmente responde. Puede intentar reformular su enunciado si surge un problema de comunicación.	Responde a preguntas directas y básicas. Hace unas preguntas básicas, pero principalmente responde. Puede intentar clarificar al repetir o sustituir palabras.
Aprendiente avanzado (B1-B2)	Conversa con facilidad, confianza y destreza. Mantiene, avanza y/o dirige la conversación. Usa la reformulación, el circunloquio y la ilustración con confianza.	Conversa con facilidad y confianza. Mantiene y avanza la conversación. Usa estrategias como la reformulación y el circunloquio.	Mantiene la conversación. Puede usar estrategias como la reformulación y el circunloquio.	Conversa con facilidad y confianza sobre temas comunes y sociales. Puede clarificar al parafrasear.

Para entender con mayor profundidad la naturaleza de las estrategias comunicativas, los investigadores analizaron las interacciones en pareja, identificando las estrategias empleadas por cada aprendiente. En este estudio, se enfocó en las estrategias empleadas cuando se enfrentaba una avería comunicativa. Se adoptó los criterios definitorios de dificultad comunicativa de Færch y Kasper (1983): variables temporales (tasa de habla, pausas, repeticiones), la autocorrección (los falsos arranques y cambios de plan) y descuidos de habla[1]. La clasificación de las estrategias se basó en la taxonomía de Cohen (2009: 167-169) por su sencillez y carácter comprensivo. Comprende cuatro categorías principales: estrategias de expresión, estrategias interaccionales, estrategias de evitación y estrategias de dilación. Dentro de cada categoría recaen subcategorías que nombran estrategias específicas, identificadas en la Tabla 2 junto con una definición (un resumen comprensivo de las taxonomías y estrategias más importantes, junto con ejemplos es disponible en Dörnyei y Scott (1997)). En unos casos un enunciado

1. Hay varios teóricos que oponen esos criterios por sus limitaciones (ve por ejemplo Bialystok 1990 y Foster y Ohta 2005).

comprendía varias EC y en estos casos se marcó todas las estrategias relevantes. En el ejemplo (1), la aprendiente pide ayuda de manera directa de su compañera, pero cambia al inglés (la LM) para hacerlo.

(1) Sí. Trato llevo llevar una vida sana pero (pausa de 8 segundos) *How do I say I'm in college?*

Tabla 2. Taxonomía de estrategias empleadas en el presente trabajo

Las estrategias de expresión **Lo que hace el hablante para cumplir con su meta comunicativa y tener éxito en la tarea**	
El circunloquio	el ejemplificar, ilustrar o describir las propiedades de un objeto o una acción
La aproximación léxica	el uso de una alternativa léxica que comparte rasgos semánticos con la palabra/estructura meta o el uso de una palabra general o 'vacía'
El uso de gestos y acciones paralingüísticas	el uso de acciones corporales y/o expresiones faciales
La traducción de la L1 a la segunda lengua	la traducción de una palabra, expresión idiomática o estructura directamente de la LM a la L2
El cambio de código	la incorporación de palabras o frases de la LM (con pronunciación de la LM) en un enunciado en la L2
La extranjerización fonológica	el ajuste fonológico o morfológico de una palabra de la LM al sistema de la L2
Las estrategias interaccionales **La clarificación o el ajuste interaccional que surge de la interacción y depende de los dos interlocutores**	
La petición de ayuda	el intento de obtener ayuda del otro interlocutor, de manera explícita o no explícita, verbal o no verbal
La petición de repetición	la petición de repetición
La expresión de la falta de comprensión	la expresión que el significado no se entiende
La colaboración	la cooperación entre interlocutores con el fin de clarificar el significado o la forma
El uso de la LM	el empleo de la LM para clarificar, negociar
Las estrategias de evitación **Lo que hace el hablante para no enfrentar una dificultad comunicativa**	
La reducción	la simplificación del mensaje
El abandono	el abandono de un mensaje, no completar un mensaje
El murmullo	la pronunciación de una palabra (o parte de una palabra) de manera inaudible
La recuperación	la producción de una serie de formas o estructuras incompletas o incorrectas antes de llegar a la forma óptima

Las estrategias de dilación **El intento de no ceder el turno al otro**	
El uso de expresiones	el uso de marcadores del discurso para poder continuar con el turno
La repetición de una palabra o una frase	la repetición de una palabra o frase dos o más veces sin hacer cambios en la forma

2. Resultados y discusión

En esta sección se presentan los resultados junto con una discusión de ellos en cuanto a los trabajos previos. En la Tabla 3 se indican el número y porcentaje de cada estrategia producida por los participantes según el nivel de estudio. De los 103 aprendientes que participaron en el estudio, aproximadamente un tercio (n=35) no produjo ninguna EC, 12 del primer semestre y 23 del tercer semestre. Los otros 68 aprendientes produjeron un total de 266 EC.

Tabla 3. Las EC utilizadas por los participantes

Estrategia		**Estrategia directa**	**Basada en la LM**	**Primer semestre**		**Tercer semestre**	
				N	**%**	**N**	**%**
El circunloquio		*		7	1.8%	1	1.2%
La aproximación léxica		*		7	1.8%	11	12.8%
El uso de gestos		*		9	2.4%	5	5.8%
La traducción de la LM a la L2		*		9	2.4%	8	9.3%
El cambio de código	una palabra	*	*	21	5.5%	5	5.8%
	un trozo	*	*	14	3.7%	1	1.2%
	un turno	*	*	28	7.4%	0	0%
La extranjerización fonológica		*		2	.5%	1	1.2%
La petición de ayuda	directa			7	1.8%	5	5.8%
	indirecta			4	1%	0	0%
La petición de repetición				7	1.8%	0	0%
La expresión de la falta de comprensión	directa			6	1.6%	20	23.3%
	indirecta			10	2.6%	2	2.3%
La colaboración				10	2.6%	1	1.2%
El uso de la LM			*	16	4.2%	21	24.4%
La reducción				2	.5%	0	0%

El abandono			2	.5%	4	4.7%
El murmullo			2	.5%	0	0%
La recuperación	*		10	2.6%	0	0%
El empleo de expresiones	*		2	.5%	0	0%
La repetición de una palabra o frase	*		2	.5%	1	1.2%
El uso de otra lengua[2]	*		3	.8%	0	0%
Total			**180**		**86**	

Los aprendientes del primer semestre emplearon 180 EC en total, divididos entre las 18 categorías. Más de la mitad, un 63% de las EC empleadas, son directas en que el aprendiente emplea los recursos disponibles para lograr comunicar su mensaje. Menos EC nacen de la interacción aunque se observa que los aprendientes colaboraron en varias ocasiones por pedir ayuda, expresar la falta comprensión y también ayudarle al compañero cuando le faltaba palabras o no entendía. En (2) aprendiente B no comprende el significado de la palabra *vives* y aprendiente A intenta ayudarle al ofrecerle opciones.

(2) A: ¿Dónde vives?
B: ¿vives?
A: Sí. ¿En una residencia estudiantil? ¿Con tus padres?

Un 44% de las estrategias empleadas por los aprendientes del primer semestre se basa en la LM, un porcentaje relativamente alto en comparación con datos de investigaciones previas. El mayor uso de la LM puede deberse a distintos factores, entre ellos el nivel del aprendiente y el contexto extralingüístico. Liskin-Gasparro (1996) apunta la prevalencia de estrategias basadas en la LM en el habla de hablantes principiantes y Lafford (2004) atribuye el mayor uso de estrategias basadas en la LM al limitado contexto de aprendizaje, en que todos comparten conocimiento de la LM.

Se observa que los aprendientes emplean el cambio de código menos con palabras individuales que con turnos completos. Un análisis cualitativo del uso de la LM al nivel de turno apunta hacia usos estratégicos. En otras palabras, los aprendientes cumplen funciones específicas con turnos en la LM: piden ayuda, negocian la tarea o hacen un comentario para solidarizarse. Por ejemplo en (3), el aprendiente reacciona a la edad de su compañero de manera amistosa para expresar su solidaridad con él.

(3) A: Tengo 18 años.
B: *Oh, you're a youngin'*.

Liskin-Gasparro (1996) postula que los hablantes principiantes no tienen suficiente competencia en la L2 para emplear EC, pero los resultados de este estudio cuestionan

2. Un aprendiente del primer semestre enunció unas palabras en francés, una lengua que había estudiado anteriormente.

esta conclusión. Aunque un alto porcentaje corresponde al uso de inglés y/o petición de ayuda, unos estudiantes emplean estrategias más sofisticadas, tales como el circunloquio como se observa en el ejemplo (4). La aprendiente B usa el circunloquio en dos turnos para comunicar la edad de estudiante con que prefiere trabajar en el futuro.

(4) A: ¿Qué es tu mejor?
B: Las matemáticas y educación. ¿Y tú?
A: la historia educación.
B: *¿Para los niños y [gesto con la mano hacia abajo] like pequeño o mayor [mano hacia arriba]?*
A: Me gusta la universidad.
B: *O. Me gusta niños tiene like doce y catorce.*

El mayor uso de estrategias por esos aprendientes también puede ser el resultado de la tarea en que participaron. Los participantes en el estudio de Liskin-Gasparro participaron en una entrevista de varios temas (un OPI) mientras los aprendientes del presente trabajo realizaron una tarea basada en instrucción y ajustada a su nivel de competencia.

El grupo del tercer semestre, aunque mayor en número, produjo menos estrategias comunicativas, 86 en comparación con las 180 del grupo del primer semestre. En adición usan menos tipos de estrategias, 12 en comparación con 18. Varios estudios previos indican que el uso de EC disminuye con mayor nivel de competencia (LaBarca y Khanji 1986; Poulisse y Schils 1989; Liskin-Gasparro 1996), igual a lo que se observa en la presente investigación. Asimismo el porcentaje de estrategias basadas en la LM es menor, un 31%, también similar a los resultados previamente publicados (Bialystok 1983; Paribakht 1985; Lafford 1995; Liskin-Gasparro 1996). En cuanto al uso de la LM, son menos casos de turnos completos en la LM dentro de las estrategias de expresión o directas, pero hay mayor uso, en cuanto al porcentaje relativo, de la LM como parte de la interacción (estrategias interaccionales). En unos casos el uso de la LM se le puede atribuir a la falta de un equivalente en español como en (5), o a unos conocimientos léxicos muy limitados o limitaciones de memoria, como en (6)

(5) A: gimnasio grande en la uni. Es muy limpio y es muy *great*.
(6) A: muy...*or I just*...no expensivo...*price*... Lo siento.

Interesa observar un mayor uso de ciertas estrategias indicativas de un sistema de interlengua en desarrollo, específicamente un aumento notable en el porcentaje de casos de aproximación léxica y también de traducción de la LM a la L2 como se ejemplifican en (7) y (8). En (7) aprendiente A crea un sustantivo, *veos*, basado en el verbo *ver* para reaccionar a los muchos deportes que ve su compañero. La aprendiente en (8) traduce palabra por palabra la expresión *walk my cat* 'pasear al gato' al español.

(7) A: ¿Qué vas a hacer el fin de semana compañero?
B: Yo veo mucho televisión domingo veo Nascar
A: televisión qué divertido

B: Veo beisbol (pausa) veo mucho deportes.
A: *Muchos veos.*
B: Sí.

(8) E1: Sí. Me gusta *caminar mi gato* en el parque...

Al igual que en otros estudios (Lafford 2004), se observa un enfoque en la forma, o la precisión lingüística, en el habla de los aprendientes del tercer semestre; durante la interacción los compañeros se ayudan para lograr las metas comunicativas de la tarea asignada y la precisión lingüística como en (9), una continuación de (1). En esa muestra, los compañeros intentan ayudarse para identificar el verbo correcto.

(9) A: Me gusta comer mucho también. Es muy mal para mi salud. ¿Y tú?
B: Sí. Trato llevo llevar una vida sana pero (8 segundos; squinting, hesitating) How do I say I'm in college?
A: Eres en a la universidad.
B: Estoy. Estoy en la uni y es muy difícil. Sí.
A: es difícil

Se ve a lo largo de esa discusión que los aprendientes de los dos niveles emplean una variedad de EC con fines comunicativos. Mientras unos aprendientes emplean varias, e incluso varias en la misma oración, cabe notar que aproximadamente un tercio no empleó ninguna estrategia. Conviene recordar, como señala Cohen, que ninguna estrategia en particular les será apropiada a todos los aprendientes, pues estos aprovecharán las mismas estrategias de diversas maneras y para diversos objetivos debido a sus propias preferencias de aprendizaje, aptitud, motivación, etc. (2003: 282) Por las limitaciones del método de recolectar datos, no se puede descifrar la causa de manera científica. Unas posibles explicaciones incluyen que su español superaba las demandas de la tarea, que sólo comunicaban lo que podían manejar sin arriesgarse, o que sencillamente no se habían desarrollado un reportorio de estrategias.

3. Conclusión

El planteamiento teórico y el proyecto de investigación expuestos en la presente comunicación están íntimamente relacionados con los objetivos de nuestro programa educativo. Pretendemos formar aprendientes cada vez más conscientes de sus capacidades expresivas y comprensivas en lengua española, y a la vez, informarles de la importancia de la toma de decisiones respecto a su propio aprendizaje y uso del idioma. Aun así, teniendo en cuenta el elevado uso de las diversas estrategias asociadas con la lengua materna, queda trabajo por hacer.

En particular, podemos doblar nuestros esfuerzos por concienciar a los aprendientes de las múltiples estrategias comunicativas a su disposición y debemos hacer hincapié en priorizar y premiar el uso de las estrategias basadas en la L2, siendo estas las más propensas a servirles en intercambios lingüísticos auténticos. Proveerles oportunidades de ensayar con estas estrategias antes de salir de la seguridad de la aula de clase les puede servir.

Esperamos con humildad que los resultados de esta comunicación sirvan para ayudar a fomentar la reflexión en la enseñanza y la evaluación de lenguas.

Referencias Bibliográficas

ACTFL (2012): ACTFL Proficiency Guidelines, http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012 [consulta: 17/9/2015]

ADAIR-HAUCK, B. GLISAN, E. y TROYAN, F. (2013): Implementing Integrated Performance Assessment, Alexandria, VA: American Council on the Teaching of Foreign Languages.

BIALYSTOK, E. (1983): "Some factors in the selection and implementation of communication strategies", C. Færch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, Harlow: Longman, 100-118.

BIALYSTOK, E. (1990): *Communication Strategies*. Oxford: Blackwell.

BROUWER, C. (2003): "Word searches in NNS-NS interaction: Opportunities for language learning?", *Modern Language Journal*, 87, 534-545.

BURCH, A. D. (2014): "Pursuing information: A conversation analytic perspective on communication strategies", *Language Learning*, 64, 651-684.

CANALE, M. (1983): "From communicative copetence to communicative language pedagogy", J.C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*, Harlow: Longman, 2-27.

CANALE, M. Y SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

CARROLL, D. (2004): "Restarts in novice turn beginnings: Disfluencies or interactional achievements?", R. Gardner y J. Wagner (eds.), *Second Language Conversations*, London: Continuum, 201-245.

COHEN, A.D. (2009): "Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation", N. Schmitt (ed.), *An Introduction to Applied Linguistics,* London: Hodder Education, 161-178.

COUNCIL OF EUROPE. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg

COUPLAND, N., GILES, H. y WIEMANN, J. M. (1991): *Miscommunication and Problematic Talk*, London: Sage.

DEKEYSER, R. M. (1991): "Foreign language development during a semester abroad", B. F. Freed (ed.), Foreign Language Acquisition Research and the Classroom, Lexington, MA: D.C. Heath, 104-119.

DÖRNYEI, Z. Y SCOTT, M.L. (1997): "Review article, communication strategies in a second language: Definitions and taxonomies", *Language Learning*, 47, 173-210.

FAERCH, C. y KASPER, G. (1983): "Plans and strategies in foreign language communication," C. Færch y G. Kasper (eds.), *Strategies in Interlanguage Communication*, Harlow, UK: Longman, 210-238.

FOSTER, P. y OHTA, A. S. (2005): "Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms", *Applied Linguistics*, 26, 402-430.

JAMSHIDNEJAD, A. (2011): "Functional approach to communication strategies: An analysis of language learners' performance in interactional discourse", *Journal of Pragmatics*, 43, 3757–3769.

KASPER, G. y KELLERMAN, E. (1997): "Introduction: approaches to communication strategies", Kasper, G., Kellerman, E. (eds.), *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives*, London: Longman, 1-13.

KELLERMAN, E. y BIALYSTOCK, E. (1997): "On psychological plausibility in the study of communication strategies", G. Kasper y E. Kellerman (eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*, London: Longman, 31-48.

LABARCA, A. y KHANJI, R. (1986): "On communication strategie: Focus on interaction", *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 68-79.

LAFFORD, B. A. (1995): "Getting into, through, and out of a survival situation: A comparison of communicative strategies used by students studying spanish abroad and 'at home'", B. F. Freed (ed.), Second language acquisition in a study abroad context, Amsterdam: Benjamins, 97-121.

LAFFORD, B. (2004): "The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as a second language", *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 201-225.

LEE, Y. A. (2006): "Toward respecification of communicative competence: Condition of L2 instruction or its objective?", *Applied Linguistics*, 27, 349-276.

LISKIN-GASPARRO, J. (1996): "Circumlocution, communication strategies, and the ACTFL proficiency guidelines: An analysis of student discourse", *Foreign Language Annals*, 29, 317-330.

MORI, J. y HASEGAWA, A. (2009): "Doing being a foreign language learner in a classroom: Embodiment of cognitive states as social events", *International Review of Applied Linguistics*, 47, 65-94.

PARIBAKHT, T. (1985): "Strategic competence and language proficiency", *Applied Linguistics*, 6, 132-146.

POULISSE, N. y SCHILS, E. (1989): "The influence of task- and proficiency-related factors on the use of communication strategies: A quantitative analysis", *Language Learning*, 39, 15-48.

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL*, 3, 209-231.

TARONE, E. (1977): "Conscious communication strategies in interlanguage: A progress report", H.D. Brown, C.A. Yorio y R.C. Crymeds (eds.), *On TESOL'77*, Washington: TESOL, 194-203.

TARONE, E. (1980): "Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage", *Language Learning*, 30, 417-431.

WIEMANN, J.M. y DALY, J.A. (1994): "Introduction: Getting your own way", en Daly y Wiemann (eds.), *Strategic interpersonal communication*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, vii-xiv

YARMOHAMMADI, L. y SEIF, S. (1992): "More on communicative strategies: Classification, resources, frequency and underlying processes", *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 30, 223.

(Footnotes)

1. Un aprendiente del primer semestre enunció unas palabras en francés, una lengua que había estudiado anteriormente.