El desarrollo de las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral: un recurso para los estudiantes de E/LE

RAQUEL PINILLA GÓMEZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. Introducción

El enorme interés que está despertando el concepto de **competencia comunicativa** entre los investigadores y profesores de español como lengua extranjera (E/LE), a lo largo de estas dos últimas décadas del milenio, ha propiciado el estudio riguroso y pormenorizado de todos los aspectos que forman parte directa del acto comunicativo: lingüísticos o gramaticales, discursivos, sociolingüísticos o pragmáticos y estratégicos. Entre los avances teóricos y prácticos más significativos e innovadores, destacan los relacionados con los **comportamientos estratégicos** de los estudiantes y sus resultados en la comprensión y producción de mensajes adecuados a las diferentes situaciones comunicativas. En concreto, en este artículo analizaremos las **estrategias de comunicación** ante carencias de tipo lingüístico —léxico—, que se desarrollan durante los procesos de expresión oral.

2. Un marco teórico para el estudio de las estrategias de comunicación: la competencia comunicativa

El punto de partida de ese interés por el análisis global del acto comunicativo radica en *la doble consideración de la lengua como sistema y como instrumento de comunicación social* (Instituto Cervantes, 1994:14).

El concepto de competencia comunicativa acuñado y matizado por el prestigioso etnógrafo americano de la comunicación Dell Hymes (1972), constituye un referente fundamental en el área de la didáctica de lenguas, tanto maternas como extranjeras (L2). Traspasando los límites de la «competencia lingüística» chomskyana, la competencia comunicativa se refiere tanto a los conocimientos como a las habilidades para usar la lengua de una manera contextualmente apropiada. El dominio de una lengua no se consigue sólo con conocimientos formales del sistema, sino que también es necesario tener en cuenta las capacidades comunicativas (competencia) y los comportamientos lingüísticos (actuación), cuyo resultado conjunto es la correcta comprensión y expresión de mensajes.

La noción de **uso** lingüístico, reivindicada por etnógrafos de la comunicación y etnometodólogos —Gumperz y Hymes (1964), entre los más notables—, ha guiado los nuevos enfoques discursivos, pragmáticos y estratégicos sobre la lengua y la comunicación, y sus aplicaciones al campo de la glosodidáctica de L2 se han materializado en una mejora significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El marco teórico que proponemos concibe que el principal objetivo de la enseñanza de L2 es desarrollar la **competencia comunicativa** de los estudiantes en todas sus facetas; es decir, lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica:

> La **competencia lingüística** consiste en el dominio del código lingüístico verbal y no verbal. Se incluyen los conocimientos del sistema, en relación con las características y reglas formales del lenguaje, que afectan al vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, etcétera.
>
> La **competencia discursiva** se centra en el dominio de los recursos para conseguir la cohesión y la coherencia de los textos, tanto escritos como orales, en los diferentes géneros. La unidad se consigue a través de la cohesión de la forma y la coherencia de los contenidos.
>
> La **competencia sociolingüística** es el dominio de las reglas socioculturales de uso y las reglas del discurso. Por tanto, nos orienta en el uso apropiado del código en situaciones socioculturales determinadas.
>
> La **competencia estratégica** supone el dominio de las estrategias de aprendizaje y de las estrategias de comunicación, verbales y no verbales, empleadas para resolver problemas de tipo comunicativo. Gracias a la competencia estratégica somos capaces de reparar y compensar las posibles deficiencias comunicativas en cualquiera de las otras subcompetencias y de incrementar la eficacia de la interacción.

3. La competencia estratégica: las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación

La competencia estratégica constituye un componente fundamental en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de L2 e incluye las estrategias de aprendizaje y de comunicación que el estudiante usa, respectivamente, para controlar dicho proceso y para compensar las posibles deficiencias que surjan en la comunicación. Ya en 1972, Larry Selinker hablaba de las estrategias de aprendizaje y de comunicación como dos de los cinco procesos fundamentales en la evolución de la Interlengua de los estudiantes. En su opinión, las estrategias de aprendizaje son recursos que suponen un acercamiento y un control, por parte del estudiante, del proceso que supone su propio aprendizaje, mientras que en las estrategias de comunicación, el acercamiento se produce al proceso de comunicación que tiene lugar en los diferentes tipos de interacción con hablantes nativos de la lengua meta. El foco de interés de las estrategias de aprendizaje está en el aprendizaje de la lengua, y el de las estrategias de comunicación está en su uso.

El motivo principal que condiciona el uso de una estrategia de aprendizaje no es el deseo inmediato de comprender o comunicar un mensaje, sino el de aprender la L2. Así, el uso de reglas nemotécnicas para aprender vocabulario o la memorización y repetición de algunas estructuras problemáticas de la L2 se consideran estrategias de aprendizaje y no estrategias de comunicación. Las estrategias de comunicación son mecanismos usados para resolver los problemas comunicativos, como son, por ejemplo, el desconocimiento de una palabra o de una expresión que se necesita en una situación concreta o la imposibilidad de seguir la línea argumental de un mensaje, por el desconocimiento de los conectores discursivos que le dan forma. En este trabajo nos vamos a centrar en el estudio del segundo tipo, las estrategias de comunicación [1] y, más concretamente, las que se usan en los procesos de expresión oral para compensar carencias léxicas.

La inclusión y estudio del componente estratégico, tanto en la programación de un curso como en los materiales didácticos que se usan en el aula, están plenamente justificados, ya que aportan al estudiante los elementos y mecanismos necesarios para cubrir el vacío que existe entre los insuficientes medios lingüísticos de que dispone y las situaciones comunicativas en cuya interacción toma o tomará parte. A lo largo del proceso de aprendizaje y, especialmente, durante las etapas iniciales, el estudiante hace frente a diferentes tipos de interacciones en las que se evidencian sus deficiencias comunicativas, ya sean de tipo lingüístico, discursivo o sociolin-

[1] Para una mayor información sobre las estrategias de aprendizaje, recomendamos el libro de R. Oxford (1990), uno de los más didácticos y claros en este campo de investigación y aplicación en el aula. El análisis de este tipo de estrategias que propone es exhaustivo y completo.

güístico. Es entonces, al resolver ese problema, cuando hace uso de su componente estratégico, es decir, recurre a estrategias que le permiten salvar esas deficiencias (tabla 1).

TABLA 1

Uso de la competencia estratégica por deficiencias en las otras subcompetencias [adaptado de CANALE (1983); trad. esp. de J. Lahuerta]

COMPETENCIA ESTRATÉGICA	
Por deficiencias lingüísticas	Utilización de fuentes de referencia (diccionarios, gramáticas, etcétera).
	Uso de paráfrasis (descripciones, comparaciones, etcétera).
	Petición de repetición, aclaración o discurso más lento para asegurar la comprensión.
	Utilización de comunicación no verbal (gestos, dibujos, etcétera).
Por deficiencias discursivas	Uso de acento o entonación enfáticos para indicar cohesión y coherencia.
	Utilización del conocimiento que se tiene de la lengua materna sobre modelos discursivos.
Por deficiencias sociolingüísticas	Uso de una misma forma gramatical para diferentes funciones comunicativas (una expresión declarativa usada como afirmación, pregunta, invitación, etc., en función del contexto sociolingüístico).
	Utilización de la forma gramatical sociolingüísticamente menos marcada, cuando se duda de la adecuación de otras formas.
	Uso del conocimiento que se tiene de la lengua materna sobre la adecuación de las funciones comunicativas.

Como podemos apreciar en la tabla, los estudiantes disponen de un potencial estratégico que pueden desarrollar siempre que experimenten un problema en alguna de las otras áreas de la competencia comunicativa y no sólo problemas formales o lingüísticos —aunque éstos suelen ser los más frecuentes o, al menos, los más llamativos, tal como veremos en el capítulo siguiente—, sino también problemas de índole discursiva y sociolingüís-

tica, directamente relacionados con la consideración global del uso lingüístico y la dimensión comunicativa de la lengua.

Así, por ejemplo, en relación con problemas de tipo discursivo, podemos pensar en aquellos casos en los que el estudiante olvida la línea argumental de lo que está exponiendo o no sabe cómo conseguir la cohesión de un texto, porque desconoce los conectores discursivos necesarios en la L2. ¿Qué hace entonces? Puede, efectivamente, realizar un resumen rápido para volver a ordenar las ideas, o bien recurrir a diferentes tipos de entonación o rasgos prosódicos como silencios o pausas, para marcar las partes del discurso. Asimismo, ante el caso de problemas de tipo sociolingüístico, encontramos ejemplos de aplicación de recursos estratégicos. El estudiante se enfrenta a un problema de esta clase cuando no sabe cómo formular correctamente sus intenciones comunicativas y se da cuenta de que éstas han sido malinterpretadas; en estas situaciones puede reformular su discurso e introducir esa reformulación con expresiones del tipo *bueno, es decir,* etcétera. A veces, el problema reside en no saber si adoptar un registro informal o formal (uso de *tú* o *usted*), por desconocimiento de las reglas de uso que afectan a la relación entre los interlocutores. En estos casos, por ejemplo en los saludos, puede optar por utilizar una forma neutra del tipo *¿Qué tal?*, en vez de *¿Qué tal estás/está?* y evitar el uso de la persona gramatical correspondiente, que explicitaría el tratamiento informal o formal, respectivamente, por el que se ha optado.

Hasta aquí hemos analizado que el principal motivo por el que se desencadena el uso de una estrategia de comunicación es el de compensar fallos en la comunicación, debidos, fundamentalmente, a deficiencias en la competencia comunicativa. A veces, estos fallos comunicativos se originan por otros motivos, como las variables que se producen en la producción lingüística, del tipo de lapsus, problemas de memoria, falta de concentración, etc. Así se pone de manifiesto en la definición que realizan Canale y Swain (1980) de las estrategias de comunicación: *La competencia estratégica estará compuesta de las estrategias de comunicación verbales y no verbales a las que se puede recurrir para compensar los fallos en la comunicación debidos a variables en la realización o a una competencia insuficiente*[2]. El hecho de ser la compensación el principal criterio para caracterizar las estrategias de comunicación ha llevado a algunos autores a hablar de *estrategias de compensación*[3], aunque, básicamente, los conceptos de estrategias de comunicación y estrategias de compensación responden a las

[2] En el artículo citado de CANALE (1983) se recoge esta doble consideración de los motivos para usar una estrategia de comunicación: *Competencia estratégica: dominio de las estrategias verbales y no verbales para (a) compensar los fallos en la comunicación debidos a una incompetencia insuficiente o a limitaciones en la realización y (b) aumentar o realzar el efecto retórico de los enunciados* (trad. esp. de J. Lahuerta).

[3] Entre estos autores podemos señalar a OXFORD (1990), cuyo libro hemos citado antes y a HARDING (1983).

mismas realidades lingüísticas y a los mismos comportamientos estratégicos y, por eso, no existen diferencias conceptuales tan significativas como para considerar distintos ambos términos.

Para algunos investigadores, el hecho de que sea una causa diferente de la compensación de fallos en la comunicación la que provoque el uso de un comportamiento estratégico, lleva a establecer otro grupo de estrategias, las llamadas *estrategias de producción*. Tarone (1981) dice que estas estrategias se producen por *el intento de usar el propio sistema lingüístico de forma eficiente y clara con el mínimo esfuerzo*; por ejemplo, ensayar lo que va a decirse, planificar un discurso, preparar la forma en que se estructuran las oraciones, etc. En realidad, las estrategias de producción y las de compensación, en la tipología de Tarone, pertenecen a un mismo grupo, que corresponde a las estrategias de uso. Por tanto, aunque la clasificación sea algo diferente de las propuestas más arriba, sigue respondiendo al mismo criterio: el de uso lingüístico.

4. El currículo de E/LE: la competencia estratégica y el desarrollo de las destrezas lingüísticas

La doble consideración de la lengua como sistema formal y como instrumento de comunicación social, propiciada por los más recientes cambios en la orientación de la enseñanza de L2, ha traído consigo un énfasis mayor en las necesidades e intereses de los alumnos, el cual se ha materializado en propuestas de actividades comunicativas para el aula. De esta manera, los fundamentos teóricos sobre la naturaleza de la lengua y la metodología del aprendizaje han condicionado decisivamente las prácticas que se llevan a cabo en el aula de español como lengua extranjera, llenando la clase de actividades y experiencias de aprendizaje que constituyen el eje para el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Este interés por el desarrollo de las destrezas de nuestros estudiantes se pone de manifiesto en el currículo de E/LE, tal como refleja la siguiente cita (Instituto Cervantes, 1994:90):

> *Si el objetivo principal en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera es conseguir que los alumnos aprendan a comunicarse en una lengua que no es la propia, se hace necesario desarrollar su competencia comunicativa de una manera total, de tal modo que trabajen por igual tanto en la expresión oral y escrita como en la comprensión auditiva y de lectura, es decir, las cuatro destrezas lingüísticas, en un determinado contexto social y cultural.*

Este acercamiento a la práctica comunicativa en el aula gira en torno a dos cuestiones principales: **a.** el modo en que pueden practicarse las destrezas —desarrollo de actividades, técnicas, propuestas lúdicas, etc.—[4], y **b.** los comportamientos estratégicos que se ponen en juego al desarrollar una determinada destreza: comprender, hablar, leer y escribir. La tabla 2 resume los comportamientos estratégicos más frecuentes entre los estudiantes al practicar las cuatro destrezas lingüísticas:

TABLA 2

Comportamientos estratégicos en las cuatro destrezas (tomado de GIOVANNINI, A. y otros, 1996)

COMPORTAMIENTOS ESTRATÉGICOS EN LAS CUATRO DESTREZAS	
Estrategias de comprensión auditiva	**Estrategias de expresión oral**
— Audición selectiva de información. — Técnicas de comprensión global. — Identificación de los rasgos de entonación. — Atención al contexto situacional.	— Transferencia y aplicación de estrategias de la lengua materna. — Verificación de la comprensión correcta. — Suplencia de carencias de expresión. — Control de la comunicación.
Estrategias de comprensión lectora	**Estrategias de expresión escrita**
— Predicciones e hipótesis sobre el contenido: deducción por el contexto. — Búsqueda selectiva de información. — Técnicas de comprensión global.	— Organización del texto. — Reconocimiento de los elementos discursivos. — Detección y corrección de errores. — Técnicas de expresión escrita.

5. Las estrategias de comunicación en los procesos de expresión oral en E/LE: una solución ante las carencias léxicas

Aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa o que se necesita de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y a la situación comunicativa (Instituto Cervantes, 1994:95). Un análisis minucioso de esta definición de «expre-

[4] Como orientación general para la programación de actividades proponemos la lectura del Capítulo III «Programar actividades» de *Profesor en acción 1* (GIOVANNINI, A. y otros, 1996).

sión oral» evidencia la dificultad que supone expresarse en una lengua extranjera, ya que esta destreza desencadena toda una serie de actividades, recursos y procesos lingüísticos, discursivos, sociolingüísticos y estratégicos. ¿Cuáles son esos procesos estratégicos? En la tabla 2 se han señalado algunos de los comportamientos estratégicos más frecuentes que se llevan a cabo en la expresión oral durante las interacciones comunicativas, aunque no son los únicos.

Desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua son muchas las estrategias a las que recurre el estudiante: intentar imitar la pronunciación de otras personas, pedir ser corregido en la conversación, repetir frases hasta que se memorizan y se producen sin dificultad, etc. Por su parte, las estrategias de comunicación que se usan durante las interacciones orales vienen a compensar las carencias lingüísticas, discursivas y sociolingüísticas de nuestros alumnos. Analicemos las estrategias de comunicación que se ponen en marcha ante una de las carencias lingüísticas más observadas entre los estudiantes: el desconocimiento de ciertas palabras o expresiones necesarias en un momento determinado de la comunicación.

Efectivamente, las limitaciones léxicas de nuestros estudiantes son patentes a lo largo del proceso de aprendizaje de E/LE, especialmente, durante las etapas iniciales. Todos ellos experimentan, en algún momento de sus interacciones comunicativas, el problema que supone para el desenvolvimiento de la comunicación el no conocer o no poder recordar una palabra o una expresión. Observemos, además, que se trata de un fenómeno universal, que se produce también durante los procesos de expresión oral en la lengua materna y que no resulta extraño para el estudiante. Por tanto, su introducción en el aula, a través de actividades que potencien su desarrollo, está plenamente justificada puesto que conseguimos dotar al estudiante de una serie de recursos prácticos y útiles que le ayudarán a desenvolverse con éxito en las conversaciones con otros estudiantes y con hablantes nativos de español.

Debemos señalar que muchos tramos discursivos que se producen como resultado de la aplicación de una estrategia de comunicación resultan «incorrectos» desde el punto de vista de la lengua meta —en este caso, del español—, pero no en relación con la Interlengua (Selinker, 1972) de nuestros estudiantes, que es un sistema idiosincrásico propio cuyas características concretas reflejan la etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se encuentra el estudiante. Así, por ejemplo, el estudiante que dice *camarera aérea*, en lugar de *azafata*, palabra que desconoce, no usa un término exacto recogido en el diccionario, pero sí una expresión que refleja su nivel de lengua y su insuficiente competencia léxica[5].

[5] Todos los ejemplos de enunciados en los que subyace el uso de estrategias de comunicación están extraídos del corpus de datos analizados en nuestra tesis doctoral (1997), *Estrategias de comunicación e Interlengua en la enseñanza del español lengua extranjera (E/LE)*, Tesis inédita, Universidad Complutense de Madrid.

En el recurso a una estrategia de comunicación siempre subyacen, por parte del hablante, dos tipos de procesos que, normalmente, tienen lugar de forma simultánea: un análisis del concepto y un control del código formal (Bou, 1992). El análisis del concepto supone un acercamiento reflexivo a los rasgos semánticos y significativos de una palabra, mientras que el control del código significa la elaboración lingüística del estudiante, que se sirve de sus conocimientos formales del sistema. Las estrategias de comunicación que subyacen a las producciones orales de nuestros estudiantes de E/LE se pueden clasificar de la siguiente manera: **a.** paráfrasis, **b.** acuñaciones léxicas, **c.** recursos a la lengua materna, **d.** peticiones de ayuda al interlocutor y **e.** recursos no verbales.

a. Paráfrasis. Es el resultado de una estrategia procesal de análisis del concepto. Bajo esta estrategia agrupamos los procesos de reeestructuración lingüística llevados a cabo por el estudiante, que suponen la puesta en marcha de un plan alternativo para referirse a la palabra que se desconoce. La manera de poner en marcha ese plan da lugar a dos tipos de estrategia de paráfrasis: aproximaciones y descripciones. Un ejemplo de aproximación es el uso de *parte* por *sale de* en la frase *Cuando mi, yo e mi amigo hablamos alto, siempre, siempre después de comida, Franz* parte *habitación*... Un caso de descripción es el mencionado de *camarera aérea* por *azafata*.

b. Acuñaciones léxicas. La estrategia de acuñación léxica consiste en la creación de una nueva palabra en la interlengua del estudiante, que puede existir o no en el español, pero que para el estudiante es una palabra nueva, cuyo significante desconocía. Esta estrategia supone un análisis del concepto, pero también una elaboración del código lingüístico, que supone la aplicación de características morfológicas de la lengua meta. Las estrategias de acuñación léxica se clasifican en función de la lengua sobre la que se elabora y acuña la forma léxica: **1.** basadas en la lengua materna, como *oñonas* por *cebollas* —del francés, *oignon*— y **2.** basadas en la L2, como *gasolinista* por *empleado de gasolinera* o *palabrar* por *deletrear*.

c. Usos de la lengua materna. Esta estrategia consiste en una transferencia no elaborada de la lengua materna del estudiante y responde a una estrategia de control del código. Agrupamos aquí todos aquellos enunciados en los que subyace el recurso directo, por parte del estudiante, a su lengua nativa —o incluso, a otra lengua añadida que conozca, total o parcialmente—. Se ha aplicado esta estrategia en el siguiente caso, en el que el estudiante desco-

noce la expresión española *tomar decisiones* y recurre, directamente, a su correspondiente en inglés: «... es necesario al final a decidir a determinar el, *el make decisions*».

d. Peticiones de ayuda al interlocutor. La estrategia de petición de ayuda es el resultado de una estrategia de control del código y supone una evidencia directa de que el estudiante necesita ayuda explícita para solucionar un problema que le ha surgido durante la comunicación. La petición de ayuda puede responder a una necesidad del estudiante de suministro de información, o bien de confirmación de una información que él mismo proporciona. Un ejemplo del primer caso sería el siguiente: *Sí, pero es que, me perdone ... ¿cómo se dice mess?*, en el que el estudiante desconoce la palabra *desorden*, y la pregunta. Hay una petición de confirmación en el siguiente enunciado: *... en nuestro diploma es una exigen... ¿obligación?...* [6]

e. Recursos no verbales. Esta estrategia consiste en el paso del código verbal al código no verbal —mímica, gestos—. Normalmente, suelen utilizarse conjuntamente palabras y gestos para aludir a rasgos característicos del concepto que se pretende expresar. Así, recogemos un caso en el que nuestro estudiante indica la idea *cuando era niño* mediante un gesto con la mano indicando la altura de un niño.

6. Propuestas de actividades sobre estrategias de comunicación en la expresión oral

Las siguientes actividades ofrecen modelos y contextos adecuados para que el estudiante de E/LE pueda comprender el uso real y práctico de las estrategias de comunicación, en aquellas situaciones en las que su competencia léxica es limitada y, por tanto, sufre dificultades comunicativas. Nuestra propuesta es otorgarles un lugar en el aula, de forma que los alumnos puedan practicarlas. El objetivo es demostrar que se puede mantener la comunicación, aplicando un comportamiento estratégico positivo, aun cuando se experimenten problemas de tipo lingüístico. Poco a poco, y a medida que asimilen ese entrenamiento estratégico, los estudiantes estarán preparados para hacer un uso libre de las estrategias, en futuras situaciones comunicativas.

[6] Como propuestas de actividades para la práctica de la petición de ayuda, tanto de información como de confirmación, proponemos la lectura de los apartados *3. ¿Cómo dices?* y *4. ¿Verdad?* de Gil-Toresano, M., Berges, O., Lázaro, J. y Soria Pastor, I., *D de Discurso*, perteneciente a la colección *Tareas*, Barcelona, Difusión.

En las actividades de práctica guiada, que proponemos a continuación, la instrucción general es del tipo:

CÓMO LOGRAR COMUNICARSE SIN CONOCER LAS PALABRAS

A continuación, se ofrece a los estudiantes un modelo de interacción comunicativa en la que se identifica un comportamiento estratégico por parte del hablante no nativo. Este modelo provoca la reflexión en el estudiante y le guía, a partir de ese momento, hacia una actividad en la que él se convierte en uno de los interlocutores de la interacción. Reproducimos un ejemplo de modelo de interacción comunicativa, perteneciente a un material didáctico de ELE (Fernández López, 1995:6).

ACTIVIDAD 1

En la conversación siguiente, una extranjera que ya sabe bastante español entra en una cafetería y tiene ganas de comer una cosa, pero no sabe el nombre. Observa la conversación y anota qué hacen ella y el camarero para resolver el problema:



¿Lo has adivinado? Explica cómo.

En esta actividad, la señora extranjera no conoce la palabra *churro*, pero esto no es un impedimento para conseguir su propósito comunicativo. A lo largo de la interacción recurre a diferentes estrategias de comunicación: pide ayuda, utiliza recursos no verbales y describe. Al final, salva su problema y consigue que el camarero le traiga los churros.

Con este tipo de modelos, los alumnos se sienten motivados a llevar a cabo, ellos mismos, ese tipo de comportamiento estratégico, ya que las interacciones tienen lugar en situaciones reales, con las que se encuentran en su vida cotidiana. El término desconocido puede corresponder a la profesión de una persona, a un material escolar, al nombre de una comida (realidades culturales típicas de una sociedad determinada, como las *patatas bravas* o el *gazpacho* son muy fáciles de practicar en el aula), etcétera.

ACTIVIDAD 2

Observa cómo podemos comunicarnos sin conocer las palabras:



¿QUÉ ES ESTO?

* ***Es una cosa que hay en las habitaciones para poner la ropa.***
* ***Es un mueble de madera, donde puedes colocar la chaqueta y los pantalones, no es un armario.***
* ***Es un tipo de percha muy grande pero en el suelo.***
* ***Yo lo uso para no tener ropa desordenada en mi habitación.***

Ahora intenta hacer tú lo mismo; aunque no sepas cómo se llama, anímate y describe el mueble que ves. Tu profesor puede ayudarte.

En esta actividad proponemos otro ejemplo, con variantes respecto al anterior, para su presentación en clase. Así, en el caso del *galán de noche*, el modelo radica en descripciones realizadas por otros estudiantes y el objetivo es que nuestro estudiante se decida a dar su propia versión. El caso de un mueble como el galán de noche proporciona una muestra real de que los propios hablantes nativos no siempre conocen o recuerdan las palabras y en estos casos aplican también un comportamiento estratégico [7].

ACTIVIDAD 3

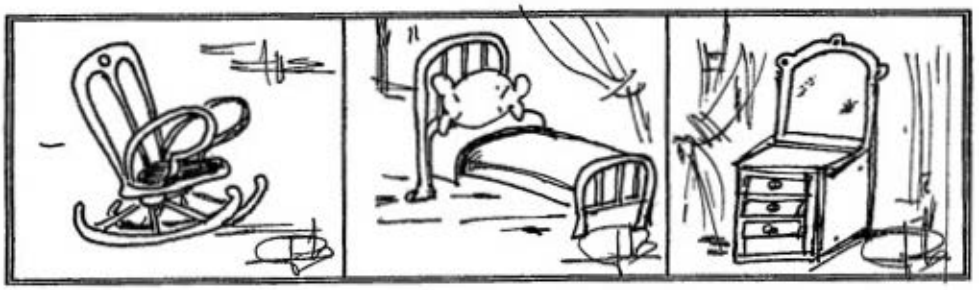
Paco y Raquel tienen que comprar algunos muebles para su casa. Fíjate en lo que hacen en la tienda para explicar al dependiente lo que quieren (¡No todos los muebles que quieren están expuestos en la tienda!).



¿QUÉ CREES QUE HACEN PACO Y RAQUEL?

[7] Los dibujos que ilustran las actividades 2 y 3 han sido realizados por Francisco Pinilla Gómez, al que quiero expresar mi más sincero agradecimiento.

Ahora haz tú lo mismo con los siguientes muebles. Después, pregunta sus nombres a tu profesor o búscalos en el diccionario:



¿Has visto que las **estrategias de comunicación** te pueden ayudar mucho cuando te comunicas en español?

¡ANÍMATE A UTILIZARLAS!

En este ejercicio se contextualiza la necesidad de recurrir a una estrategia en una hipotética situación de compra de muebles (en este caso, una *camarera* —o carrito para las bebidas—). La primera parte de la actividad se puede realizar por parejas y pedir a los estudiantes que representen la situación, diciendo lo que creen que hacen Paco y Raquel. Por último, son los propios estudiantes los que llevan a cabo este proceso, encargándose de aplicar la estrategia a los casos de la mecedora, la cama y la cómoda, correspondientes a los dibujos de la segunda parte de la actividad.

7. Conclusiones

El objetivo principal de este artículo ha sido describir las estrategias de comunicación que se usan ante problemas de tipo lingüístico —léxico— y mostrar cómo se puede realizar un entrenamiento estratégico en el aula, que capacite al alumno para hacer uso de ese potencial comunicativo que supone su competencia estratégica. Estamos convencidos de la conveniencia y la necesidad de incluir la práctica de las estrategias de comunicación en las actividades que proponemos en el aula para desarrollar las destrezas lingüísticas y, por ello, nos gustaría terminar esta reflexión con dos citas que corroboran nuestra opinión: En 1990, R. Oxford afirmaba que *un entrenamiento en estrategias capacita al estudiante para usar nuevas estrategias, evaluar su efectividad y decidir cuándo es apropiado transferir una estrategia a una nueva situación*. Asimismo, el Plan Curricular del Insti-

tuto Cervantes (1994:90) señala que *las actividades, tanto las de aprendizaje como las de comunicación, son el medio más adecuado para que los alumnos activen sus recursos lingüísticos y no lingüísticos. Las actividades de aprendizaje preparan al estudiante para poder realizar las actividades de comunicación que, a su vez, deben responder a situaciones comunicativas reales, de modo que el empleo de una, dos o más destrezas responda a necesidades auténticas.*

8. Bibliografía

BIALYSTOK, E. (1990), *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*, Basil Blackwell.

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

CANALE, M. (1983), «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy», en J. RICHARDS y R. SMITH (Eds.), *Language and Communication*, Longman. (Trad. esp. de J. Lahuerta, en VV.AA. (1995) pp. 63-81.)

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980), «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», *Applied Linguistics 1*, 1, pp. 1-47.

CESTERO MANCERA, A. M.ª (1999), *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco/Libros.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1995), *P de Palabra*, Colección *Tareas*, Barcelona, Difusión.

GIOVANNINI, A. y otros (1996), *Profesor en acción 1*, Madrid, Edelsa.

GUMPERZ, J. J. y HYMES, D. H. (1964), «The Etnography of Communication», *American Anthropologist*, vol. 66, n.º 6, parte 2.

HARDING, E. M. (1983), «Compensation Strategies», *CLCS Occasional Paper*, 9, pp. 1-53.

HYMES, D. H. (1972), «On Communicative Competence», en J. B. PRIDE y J. HOLMES (Eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.

INSTITUTO CERVANTES (1994), *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares, Publicaciones del Instituto Cervantes.

LITTLEWOOD, W. (1992), *Teaching Oral Communication. A Methodological Framework*, Oxford (UK) & Cambridge (USA), Blackwell.

LLOBERA M. y otros (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.

OXFORD, R. (1990), *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Massachusetts, Heinle & Heinle Publishers.

PINILLA GÓMEZ, R. (1994), «Recursos comunicativos en las conversaciones Hablante nativo (HN)/Hablante no nativo (HNN)», en J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (Eds.), *Problemas y Métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL, pp.163-173.

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

TARONE, E. (1981), «Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy», *TESOL Quartely*, 15, pp. 285-95.

gramática progresiva

de español para extranjeros



RAMÓN SARMIENTO

Dirigida a estudiantes de español de niveles inicial e intermedio, ordena y gradúa los temas de gramática según la dificultad: desde lo más simple hasta lo más complejo.

CONTIENE MÁS DE 350 EJERCICIOS PRÁCTICOS
INCLUYE SOLUCIONARIO

SGEL SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A.