

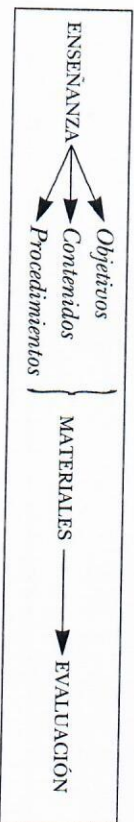
minado la celebración y enviar una pequeña carta de agradecimiento. Como vemos, lo importante es saber cómo se hacen las cosas en cada cultura, sólo de esta manera podremos ser hablantes no nativos competentes.

Y es precisamente este el propósito de la enseñanza: proporcionar las situaciones propicias en el aula para que nuestros alumnos –hablantes no nativos– se comporten de manera similar a como lo haría un nativo en las mismas situaciones y con textos.

Por todo ello, entendemos el *proceso de enseñanza* en los siguientes términos:

Conjunto de decisiones que se toman –en relación con un contexto docente concreto– a la hora de determinar los objetivos del aprendizaje, el conjunto de contenidos que son pertinentes en función de los objetivos previamente establecidos, los procedimientos que se emplearán para desarrollar los contenidos y asegurar el logro de los objetivos, los materiales que concretarán los tres elementos mencionados, y que serán instrumento fundamental para llevar a cabo este proceso; y los criterios para la evaluación de la competencia comunicativa.

Esta definición reduce al mínimo necesario el conjunto de elementos que un programa de actuación docente ha de explicar; lo hacemos así de manera intencionada con el fin de proporcionar un modelo sencillo, pero coherente, que ofrezca una visión general de los factores implicados en la enseñanza:



En el capítulo cuarto de esta monografía analizaremos de manera más pormenorizada cada uno de estos elementos, así como las distintas orientaciones metodológicas que podemos adoptar en el proceso de enseñanza junto a los fundamentos teóricos que subyacen en cada una de ellas.

3

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

3.1. INTRODUCCIÓN

La acuñación del término *competencia comunicativa* y la conceptualización del mismo se deben a D. Hymes quien, en 1971 y en el contexto de la adquisición del lenguaje infantil y de la Emografía del Habla –disciplina orientada al estudio de la lengua en tanto que expresión de una cultura–, quiso definir y determinar los factores que intervienen en la comunicación:

Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no y de qué, con quién, dónde, en qué forma.

D. Hymes (1971/1995: 34)

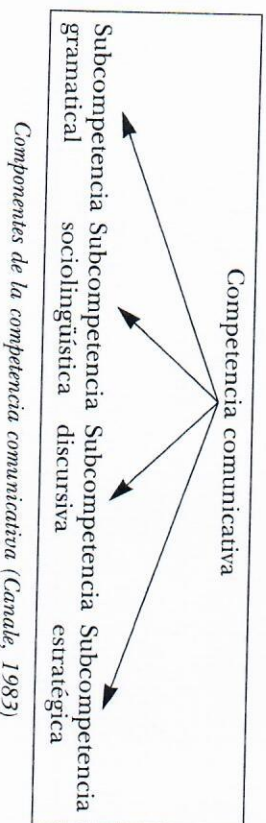
La aplicación del concepto de *competencia comunicativa* al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras a principios de la década de los años setenta predispuso a un cambio de orientación en la enseñanza. Este concepto procede de toda una tradición etnológica y filosófica que aborda el estudio de la lengua en uso y no como sistema descontextualizado; hasta entonces, había prevalecido un modelo que daba prioridad a la lengua como sistema jerarquizado de estructuras lingüísticas (*estructuralismo*) y al aprendizaje como resultado del binomio estímulo-respuesta (*conductismo psicológico*).

En este cambio de orientación metodológica tuvo una importancia fundamental el *Proyecto de Lenguas Vivas* del Consejo de Europa que, desarrollado durante el decenio de los setenta, buscó un marco de acción común para la enseñanza de las lenguas

extranjeras en Europa. Fruto de la iniciativa del Consejo de Europa se publicaron dos documentos de consulta imprescindible: V. Ek (1975) *The Threshold Level*, que constituye la primera formulación explícita de objetivos pedagógicos dependientes de la adecuación contextual y pragmática, cuya adaptación al español fue llevada a cabo por J. P. Slagter (1979); y *Notional Syllabuses* de D. S. Wilkins (1976), en el que se formulan los conceptos de *función lingüística* y *noción*.

El término *función lingüística* hace referencia a una categoría de análisis relacionada con el uso comunicativo de la lengua, la cual permite describir un sistema de comunicación –una lengua y los patrones culturales a ella vinculados– en términos de *intenciones comunicativas* y *acciones comunicativas*: saludar, presentarse, ubicar objetos, describir personas, pedir información, etc. Por otro lado, el término *noción* hace referencia a una categoría de análisis relacionada con los conceptos expresados por la lengua, es decir, los contenidos necesarios para llevar a cabo una determinada función lingüística.

El concepto propuesto por D. Hymes, adaptado a la enseñanza de lenguas extranjeras, ha sido reformulado en varias ocasiones; no obstante, la propuesta de M. Canale (1983) ha sido aceptada de manera general y es la que nosotros suscribimos, tal y como refleja el siguiente esquema:



3.2. SUBCOMPETENCIA GRAMATICAL

La *subcompetencia gramatical* implica el dominio del código en todos los planos de la descripción lingüística, es decir, en los subsistemas fonético-fonológico-ortográfico, morfosintáctico y léxico-semántico. Se trata de que el individuo conozca y sea capaz

de usar correctamente los elementos del sistema y sus múltiples combinaciones: los fonemas, las estructuras gramaticales, el vocabulario, etc.

Durante décadas la competencia gramatical fue el único objetivo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (método de gramática y traducción; métodos de componente estructural): se trataba de que el alumno fuera capaz de dominar el funcionamiento del sistema lingüístico en cuyo proceso de aprendizaje se encontraba inmerso.

Ante un enunciado como el siguiente, el aprendizaje y el uso del sistema es considerado fallido, porque, aunque se ha transmitido el mensaje, el uso del código carece de corrección:

- (1) HN ¿Te gusta vivir en España?
HNN *Sí, me lo encanta, porque la gente aquí ...

Si embargo, desde el punto de vista de la enseñanza en la que prevalece el logro de la competencia comunicativa, una conversación como la siguiente parece cumplir los objetivos del aprendizaje: la breve conversación que damos como ejemplo tiene lugar en el vagón-restaurante de un tren entre un hablante no nativo, de nacionalidad estadounidense, y un hablante nativo, el camarero.

- (2) HNN Una más, por favor.
HN ¿Otra?
HNN No, una más, por favor.

Observamos que los exponentes lingüísticos utilizados dan lugar a una obstrucción en la transmisión del mensaje; y sólo el apoyo gestual lleva a buen fin la comunicación, pero no se cumple ninguna regla gramatical.

Veamos otros ejemplos:

- (3) HN ¡Oye! ¿No tenías un coche rojo?
HNNa *No, no lo tenía.
HNNb Sí, pero acabo de comprarme éste.

Tanto en (3) como en (4) el hablante formula una pregunta que espera, por parte del interlocutor, una reacción acorde a la situación, es decir, adecuada desde un punto de vista pragmático y sociocultural. En (3a) observamos que el interlocutor ha hecho una lectura literal del tiempo verbal utilizado en la

pregunta sin haber sido capaz de realizar una implicatura conversacional (*pensaba que tenías un coche de color rojo y me sorprende ver que tienes un coche blanco. por eso me pregunto y te pregunto si has cambiado de coche o si yo estoy equivocado en los recuerdos que evoco*); en (3b) ha descodificado el mensaje y ha emitido una respuesta adecuada al contexto.

De ahí que los procedimientos didácticos de la enseñanza tradicional y de la metodología de base estructural estuvieran orientados a la ejercitación de los elementos formales al margen del contenido semántico de los mismos. Sin embargo, a partir de los años setenta, la competencia gramatical sigue siendo un objetivo fundamental, pero comparte su importancia con otras habilidades, porque no es suficiente conocer las estructuras y el vocabulario para comunicarse en una lengua distinta a la materna; resulta imprescindible la adecuación al contexto, lo cual implica una serie de conocimientos de uso sobre contenidos pragmalingüísticos, discursivos, socioculturales y estratégicos.

Veamos, a modo de ejemplo, tres maneras de conceptualizar un mismo contenido:

Método tradicional	Gustar = To like (ingl.) = aimer (fr.) = mögen (al.) El verbo gustar se conjuga acompañado de un pronombre átono (<i>me, te, le, se, nos, os, les</i>) que desempeña la función de complemento indirecto, y de otro complemento en posición postverbal que ejerce la función de sujeto y concuerda con el verbo en número y persona.
Método estructural	VERBO GUSTAR Me gusta Me gustan Te gusta Te gustan Le gusta Le gustan + SINGULAR + PLURAL Nos gusta Nos gustan Os gusta Os gustan Les gusta Les gustan Modelo: > ¿Te gusta la música clásica? < Sí, me gusta. / No, no me gusta.

Enfoque nacional-funcional	EXPRESAR GUSTOS Y OPINIONES
<i>Para preguntar:</i> > ¿Te/le gusta >¿Qué te parece	la clase? la música clásica? la arquitectura de Gaudí?
<i>Para contestar:</i> < Sí, me gusta mucho/muchísimo/ bastante. < No, no me gusta mucho/ nada. < Me parece muy interesante/ aburrido.	

Las diferencias conceptuales entre las distintas orientaciones metodológicas serán tratadas de forma más extensa en el capítulo cuarto de esta monografía; no obstante, el ejemplo que presentamos refleja el cambio producido en la enseñanza y, más concretamente, en la conceptualización de los contenidos, a raíz de la incorporación del concepto de competencia comunicativa al marco general de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas vivas.

3.3. SUBCOMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

La *subcompetencia sociolingüística* es una habilidad relacionada con la adecuación del comportamiento lingüístico al contexto sociocultural; implica un conjunto de saberes –*saber hacer y saber estar*– que intervienen en todo acto de comunicación: saber lo que es propio del universo cultural de la comunidad en la que nos encontramos.

Lengua, cultura y sociedad constituye un conjunto cuyos elementos se implican mutuamente, sin que sea posible hablar de uno sin hacer referencia a los otros:

La lengua forma parte del sistema cultural y adquiere significado propio como expectativa de comportamientos compartidos, como conjunto de técnicas de comunicación y estructuras lingüísticas que son parte del conocimiento social transmitido a través de procesos lingüísticos de socialización. La cultura, por tanto, supone un proceso de interacción de los seres humanos, de significados compartidos tendente a la configuración de sistemas simbólicos.

J. Sánchez Lobato (1999: 7)

En el proceso de aprendizaje de una nueva lengua resultará imprescindible conocer y comparar las normas de comportamiento social de la cultura en la que esa lengua ejerce como vehículo de comunicación; será imprescindible, por lo tanto, conocer la forma en que la ciudad se estructura, el funcionamiento de los transportes públicos, los hábitos gastronómicos, la manera en que las personas se saludan, lo que espera un anfitrión cuando hemos sido invitados a una celebración, en definitiva, todo aquello, que le permitirá comportarse de forma adecuada desde un punto de vista sociocultural.

L. Miquel (1999:35) se ha ocupado de definir y delimitar la importancia de la competencia sociocultural:

Hablamos de competencia cultural para referirnos (...) a un conocimiento operativo ligado a hábitos, objetos de campo, posiciones de esos objetos, saberes, creencias y presuposiciones, del que disponen los miembros de una cultura y subrayamos que todo ese conocimiento se estructura y organiza en torno al discurso. El discurso es una serie de continuas decisiones en función de lo ya dicho, de lo consabido, de lo presupuesto, de los objetivos y estrategias de los hablantes, donde el interlocutor tiene que elegir entre varias opciones. Pues bien, buena parte, una gran parte del instrumental que tiene que manejar el interlocutor es cultural.

Durante décadas la metodología ha ignorado el componente sociocultural y, con ello, la adecuación del discurso; todavía en el presente, si bien todos aceptamos el concepto de competencia comunicativa, a veces, la adecuación sociocultural queda relegada a un segundo plano. Sin embargo, es un componente crucial para que la comunicación se lleve a efecto y, como vemos, tiene mucho que ver con el conocimiento de la cultura y de las normas de comportamiento social dentro de una comunidad ajena a la nuestra:

> *Barbara, ¿qué es lo que más te molesta de los españoles?*

< *Pues, me molesta mucho que fumen en todas partes. En Estados Unidos, en los restaurantes, siempre hay una zona reservada para los no fumadores y eso me gusta.*

> *¿Y a ti, Helga?*

+ *Pues hay algo que no sé todavía si me molesta o no, pero me sorprende mucho, que la gente se base tanto en todas partes, bueno, las parejas.*

* *Sí, a mí me molesta cuando estoy en el metro, porque no sé adónde mirar.*

> *Chiara ... no has dicho nada.*

– *Bueno, a mí me gustan mucho los españoles, son tan parecidos a los italianos... Pero me fastidia que no tengan paciencia cuando estoy intentando hablar en español.*

> *¡Yoko! ¿Y a ti, qué te molesta?*

o *Bueno, a mí me pone nerviosa que hablen tan alto y que se acerquen mucho a mí, porque en Japón la distancia personal normalmente es mayor.*

J. Sánchez Lobato, C. Moreno e I. Santos Gargallo
(1998: 65)

Esta muestra de lengua aparece en un método de español para extranjeros (*Español sin fronteras 2*) e intenta reflejar las distintas percepciones de hablantes no nativos de diferentes nacionalidades ante la lengua española y un microcosmos de la cultura hispana.

3.4. SUBCOMPETENCIA DISCURSIVA

La *subcompetencia discursiva* se refiere a la habilidad para llevar a efecto diferentes tipos de comunicaciones o discursos, ya sean orales o escritos: narración, ensayo, descripción, sucesos, anécdotas, etc.; para lograr esta habilidad es fundamental que el discurso esté cohesionado en la forma y sea coherente en el significado:

a) Cohesión: implica el modo en que las frases y oraciones se unen, por ejemplo, mediante el uso de pronombres, conectores, conjunciones, signos de puntuación, etc.

b) Coherencia: hace referencia a la relación entre significados dentro de un texto, es decir, si el discurso contiene los datos relevantes, si hay exceso de información, si existen afirmaciones contradictorias, si la información guarda un orden lógico en su presentación, si cada párrafo desarrolla una idea distinta, etc.

c) Adecuación: entre otras cosas se tiene en cuenta que el registro utilizado sea el adecuado de acuerdo con la situación comunicativa, el estatus del interlocutor, la relación hablante-oyente, etc.

d) Corrección: en relación con el uso del código en todos los planos de la descripción pragmalingüística.

3.5. SUBCOMPETENCIA ESTRATÉGICA

La *subcompetencia estratégica* implica la doble habilidad de, por un lado, agilizar el proceso de aprendizaje con las estrategias adecuadas y, por otro, ser capaz de compensar las dificultades que puedan surgir durante el curso de la comunicación con el empleo de estrategias *ad hoc*. Sólo de forma reciente se ha prestado cierta atención al desarrollo de esta subcompetencia en el aula; en general son escasos los materiales didácticos que procuran actividades orientadas a ejercitar cualesquiera de las dos habilidades antes mencionadas. No cabe duda de que una enseñanza integral y equilibrada, que tenga como propósito el logro de la competencia comunicativa, debería proporcionar las actividades y contextos necesarios para el desarrollo de la competencia estratégica.

Existe cierta polémica en cuanto a si las estrategias de aprendizaje y de comunicación son una misma cosa o, por el contrario, dos habilidades con procedimientos y fines diferentes. Para nosotros, las estrategias de aprendizaje están orientadas al *proceso* y las estrategias de comunicación están dirigidas al *producto*, por lo que de aquí en adelante las trataremos de forma separada, aun cuando aceptamos que el uso de estrategias de comunicación contribuye al proceso de aprendizaje.

3.5.1. Estrategias de aprendizaje

El concepto de *estrategias de aprendizaje* ha sido desarrollado en varios estudios (R. L. Oxford, 1990; A. Wenden, 1991; entre otros) y se refiere al conjunto de planes, mecanismos u operaciones mentales que el individuo que aprende una lengua pone en marcha de forma consciente para que el proceso de aprendizaje se efectúe y se agilice.

El concepto surge en un marco de conceptualización que pone el énfasis en fomentar la *autonomía en el aprendizaje* y en *aprender a aprender*, paradigmas actuales de la Psicología y de la Didáctica de lenguas extranjeras, que se han integrado en el planteamiento general del enfoque comunicativo y, más recientemente, en el enfoque por tareas.

¿Y dónde queda el papel del profesor?

El profesor no es ya la enciclopedia que responde y explica todas las dudas y corrige los errores, ni el que decide lo que se hace y cómo

se hace, ni el que tiene la última palabra; es la persona que está atenta a las necesidades lingüísticas de sus alumnos, motiva, suscita, confía en su capacidad, da pistas para que ellos mismos intuzcan las reglas y resuelvan las dudas, se interesa por lo que han hecho y sugiere nuevas formas de hacer; es un atento observador de los procesos de aprendizaje y de la interacción comunicativa, sabe negociar y es capaz de adaptarse a nuevas soluciones, despegándose del libro de texto y de sus prácticas habituales...

S. Fernández (1996: 10)

La cuestión práctica que subyace es la siguiente: ¿qué vamos a hacer para agilizar el proceso de aprendizaje del español? ¿Qué estrategias facilitarán el aprendizaje? Está claro que existen unas estrategias universales que todo aquel que aprende algo pone en marcha con el fin de asegurar el proceso; sin embargo, también es cierto que cada individuo –conforme a su personalidad, su experiencia previa, su conocimiento del mundo y su procedencia cultural, entre otros– manifiesta preferencias entre unas estrategias frente a otras:

- > Yo, la verdad, necesito las explicaciones gramaticales para saber cómo utilizar una nueva estructura de la lengua...
- < Pues yo prefiero aprender el vocabulario y las expresiones por el contexto, sin tener que pensar todo el tiempo en las reglas.
- > Ya, pero es que tú eres italiana, y es más fácil para ti...
- < Bueno, sí, supongo que tienes razón...
- * Mira, yo lo que necesito es aprender la gramática... los verbos y todo eso...
- + Pero si sólo aprendes la gramática, al final vas a hablar como un libro.
- < Cuando leo un texto o algo así, sólo necesito saber cuál es la idea general, o sea, saber de qué están hablando...
- > Sin embargo, a mí, cuando leo algo, me gusta entender todas las palabras y saber qué significan en mi propia lengua.

J. Sánchez Lobato, C. Moreno e I. Santos Gargallo (1997: 67)

Los resultados de diversos estudios empíricos constatan que individuos que han logrado cierto éxito en el aprendizaje de una lengua segunda o extranjera respondían a estilos cognitivos y de aprendizaje diferentes, como indica E. W. Stevick (1989: xii):

Creo, sin embargo, que lo más importante que se desprende de este estudio es la diversidad de los sujetos que fueron entrevistados.

Asumo que un contraste comparativo en relación con habilidades y preferencias individuales se encontraría en cualquier grupo de aprendientes, sin que haya incidencia de su edad u ocupación.

La investigación en torno a las estrategias de aprendizaje se ha centrado en ámbitos concretos, por el momento, y ha empleado los siguientes procedimientos metodológicos: introspección sobre el uso de estrategias y análisis de las producciones lingüísticas y de las causas de los errores, entre otros.

Lo que en inglés se denomina *verbal reporting* es un método de investigación que se vale de distintos procedimientos con el propósito común de compilar un corpus de datos que ayude a conocer en profundidad los procesos que tienen lugar durante el aprendizaje. Los procedimientos más comúnmente empleados en la investigación son dos: la *introspección*, mediante el cual la reflexión del hablante no nativo sobre sus propios procesos y estrategias se lleva a cabo de forma simultánea a la tarea o actividad; y la *retrospección*, cuyo objetivo es el mismo pero tiene lugar después de haber efectuado la tarea. Se trata, en definitiva, de que el alumno *piense en voz alta sobre las estrategias y mecanismos empleados* en el aprendizaje y en la producción lingüística, de manera que el investigador, tras analizar esos datos, pueda obtener conclusiones fiables.

El análisis de la producción lingüística del hablante no nativo y de las causas de los errores constituye un método de investigación que surge a finales de la década de los sesenta y cuyos fundamentos teóricos y prácticos fueron explicitados por S. P. Corder (1973, 1981). El interés por el análisis de los errores procede del convencimiento de que estos son necesarios e inevitables en el aprendizaje y que profundizar en el conocimiento de los procesos y mecanismos que los provocan ayudará a entender cómo se lleva a cabo el aprendizaje e iluminará la actuación didáctica. La investigación basada en el modelo de análisis de errores experimentó un momento de auge durante los decenios de los setenta y los ochenta; en España, este método empieza a aplicarse en la década de los noventa (I. Santos Gargallo, 1993; S. Fernández López, 1997; entre otros).

Todos estos procedimientos de investigación se ocupan de saber qué estrategias emplea el alumno cuando descodifica un texto en la lengua meta, qué significa conocer una palabra y ser capaz de usarla, en qué orden se interiorizan las estructuras gra-

maticales de una lengua, etcétera; en definitiva, todos aquellos aspectos que pueden ayudarnos a entender mejor cómo se efectúa el aprendizaje y, por lo tanto, qué procedimientos didácticos, qué materiales emplearemos para favorecerlo.

La tipología de estrategias de aprendizaje establecida por R. L. Oxford (1990) refleja el conjunto de planes que pone en marcha el hablante no nativo para contribuir al aprendizaje y lograr la competencia comunicativa:

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTAS
A. DE MEMORIA 1. Crear asociaciones mentales. 2. Asociar imágenes y sonidos. 3. Dar respuestas físicas.	D. METACOGNITIVAS 1. Delimitar lo que se va a aprender. 2. Ordenar y planear lo que se va a aprender. 3. Evaluar el aprendizaje analizando los problemas y buscando soluciones.
B. COGNITIVAS 1. Practicar los contenidos comunicativos. 2. Codificar y descodificar mensajes. 3. Analizar y razonar. 4. Utilizar recursos para organizar la información y poder utilizarla.	E. AFECTIVAS 1. Reducir la ansiedad. 2. Animarse. 3. Controlar las emociones.
C. COMPENSATORIAS 1. Adivinar el sentido. 2. Resolver problemas de comunicación (> <i>Estrategias de comunicación</i>).	F. SOCIALES 1. Pedir aclaraciones, verificaciones o repeticiones. 2. Interactuar con HN y HNN. 3. Empatizar con los demás.

Estrategias de aprendizaje (R. Oxford, 1990)

También en los materiales didácticos empieza a estar presente el componente estratégico con actividades en las que el alumno tendrá que reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, información que le valdrá al profesor para establecer el perfil estratégico del alumno. E. Martín Peris (1994) propone un conjunto de tareas con las que trabajar en el aula las estrategias de aprendizaje.

En conclusión, el que aprende una lengua segunda o extranjera emplea una serie de estrategias que permiten que el proceso de aprendizaje se lleve a efecto; el conocimiento de estas estrategias por parte del profesor y/o investigador es fundamental para conocer el perfil estratégico del alumno y le ayudará a tomar decisiones en cuanto a su actuación en el aula; por último, los materiales didácticos deben incorporar actividades que ayuden a cumplir los dos objetivos anteriores.

3.5.2. Estrategias de comunicación

El concepto de *estrategias de comunicación* tiene su origen en el estudio de L. Selinker (1972/1992), artículo emblemático para la caracterización de la *Interlengua (IL)* en el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras y que aparece definido como sigue:

Un sistema lingüístico sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en el educto de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta.

La incorporación de la *interlengua* a la teoría del aprendizaje/adquisición de lenguas extranjeras supone un avance considerable en la línea de investigación iniciada por el análisis de errores, ya que amplía el ámbito de la investigación y la naturaleza de los datos observables: (i) locuciones del alumno en su lengua materna; (ii) locuciones en la IL; y (iii) locuciones producidas por hablantes nativos. Igualmente, el centro de interés se desplaza de la consideración de los errores como únicos datos relevantes para profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje; y se concretan los mecanismos o estrategias que a partir de ahora serán objetivo de la psicolingüística:

Estos procesos son los siguientes: las estrategias de aprendizaje de la lengua segunda, la transferencia de instrucción, las estrategias de comunicación de la lengua segunda y la hipergeneralización del material lingüístico de la lengua objeto (LO).

(Op. cit., 84)

Las *estrategias de comunicación* son uno de los mecanismos observables en los que los investigadores centrarán su atención (C. Faerch y G. Kasper, 1983; E. Byalistic, 1990) y que en el marco del español como lengua extranjera han sido analizadas por R.

M^a Manchón Ruiz (1993) y R. Pinilla Gómez (1994, 1997), a cuyos trabajos nos remitiremos en lo que sigue.

Las definiciones propuestas por los diferentes investigadores presentan, como es habitual en la bibliografía especializada, elementos comunes y otros que enfatizan distintos aspectos; nosotros asumimos la definición de estrategias de comunicación propuesta por Faerch y Kasper (1983):

(...) planes conscientes establecidos por el que aprende segundas lenguas para resolver problemas en la comunicación.

R. Pinilla Gómez (1994: 168) concreta las características fundamentales que definen una estrategia de comunicación:

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

La tipología de estrategias de comunicación propuesta por C. Faerch y G. Kasper (1983: 89) se atiene al siguiente esquema, tal y como nosotros lo hemos simplificado:

ESTRATEGIAS DE REDUCCION	ESTRATEGIAS DE REALIZACION
1. FORMAL a) Nivel fonético-fonológico. b) Nivel morfosintáctico. c) Nivel léxico-semántico.	1. COMPENSATORIAS a) Cambio de código. b) Transferencia de L1 o L3. c) Traducción literal. d) Sustitución y paráfrasis. e) Acunación de un vocablo. f) Generalización. g) Petición de ayuda (directa o indirecta).
2. FUNCIONAL a) Evitar el tema. b) Abandono del mensaje.	2. DE RECUPERACION a) Esperar. b) Apelar a la similitud formal. c) Asociaciones por campos semánticos. d) Uso de otras lenguas.

