NOTA PREVIA

Los gráficos tomados del *Aula Virtual de Español* son propiedad del *Instituto Cervantes*. Deseamos remarcar que el uso que de ellos se hace aquí es exclusivamente con fines investigadores y que en modo alguno pretendemos soslayar la autoría ni hacer un uso comercial de los mismos. En todo caso, esperemos que sirvan para un mayor conocimiento de la institución y de la difusión de la lengua española.

EL AUTOR

Estrategias de Comunicación: Aproximaciones en el análisis conversacional y aplicaciones a la enseñanza virtual del español. Atención a las funciones de apertura y petición



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Departamento de Lengua Española
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
Campus de Melilla
Departamento de Didáctica de la Lengua

Director y Tutor: Dr. D. Pedro Barros García

Jerónimo Morales Cabezas
TESIS DOCTORAL
2003

A mi familia y
con especial cariño a mis padres

ÍNDICE

-5- ABREVIATURAS USADAS

-9- INTRODUCCIÓN

-11- **A.** *ESTADO DE LA CUESTIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS*
-16- **B.** *HIPÓTESIS DE TRABAJO: LÍMITES Y PRECISIONES*
-18- **C.** *METODOLOGÍA*
-23- **D.** *BREVE COMENTARIO DE LAS FUENTES BIBLIOGRÁFICAS*

Desde el análisis conversacional

-27- I. CAPÍTULO PRIMERO

LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN COMUNICATIVA: FUNDAMENTOS PRAGMALINGÜÍSTICOS Y ANÁLISIS CONVERSACIONAL

-27- **I**. 1. DESDE LAS TEORÍAS PSICOLINGÜÍSTICAS.-
-35- **I**. 2. PROCESOS COGNITIVOS: LA AFECTIVIDAD, LA ANSIEDAD Y EL AUTOCONCEPTO EN LAS RELACIONES HABLANTE ⇔ OYENTE.-
-42- **I**. 3. EL MARCO DE LA PRAGMALINGÜÍSTICA.-
-45- **I.** 3. 1. EL ANÁLISIS DISCURSIVO: EL MARCO SOCIOCULTURAL. FUNCIONES Y ESTRATEGIAS.

-51- **I.** 3. 2. EL CONTEXTO DEL DISCURSO. FUNCIONES Y ESTRATEGIAS.
-55- **I.** 3. 3. LA ESTRUCTURA DISCURSIVA. FUNCIONES Y ESTRATEGIAS.
-71- **I.** 3. 4. EL ASPECTO LÉXICO: *LEXICULTURA*. FUNCIONES Y ESTRATEGIAS.

-76- **II. CAPÍTULO SEGUNDO**

LOS PROCESOS ESTRATÉGICO-COMUNICATIVOS

-76- **II**. 1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESTRATÉGICA.-
-91- **II**. 2. LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN: CONCEPTO, MANIFESTACIÓN Y TIPOLOGÍA. -
-104- **II**. 3. PRAGMALINGÜÍSTICA DE LAS FUNCIONES DE *APERTURA* Y *PETICIÓN*.-
-127- **II**. 4. ANEXO.-

Aplicaciones a la enseñanza virtual

-134- **III. CAPÍTULO TERCERO**

LOS PROCESOS ESTRATÉGICOS Y EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS. PERSPECTIVA HISTÓRICA

-134- **III**. 1. LOS CONCEPTOS DE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE A LA LUZ DE LAS TEORÍAS PSICOLINGÜÍSTICAS.-
-139- **III.** 2. UN PRINCIPIO: LOS ERRORES EN LA COMUNICACIÓN Y EL APRENDIZAJE.-
-147- **III**. 3. LA ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS Y LOS PROCESOS COGNITIVOS.-
-151- **III**. 4. DE LA ADQUISICIÓN HACIA LOS PROCESOS COMUNICATIVOS.-
-156- **III**. 5. EL ESTATUTO DEL LENGUAJE DE LOS SISTEMAS NO NATIVOS: HACIA LA IN-

TERLENGUA.-
-160- **III**. 6. LA ADQUISICIÓN DE LA INTERLENGUA.-
-163- **III**. 7. LOS ENFOQUES DE ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA.-
-166- **III**. 8. DEL ENFOQUE COMUNICATIVO AL BASADO EN TAREAS.-

-176- **IV. CAPÍTULO CUARTO**

LOS PROCESOS ESTRATÉGICOS Y EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS: LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL «AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL» DEL INSTITUTO CERVANTES

-176- **IV**. 1. TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA ESTRATÉGICA.-
-209- **IV**. 2. EL *AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL* (AVE) DEL INSTITUTO CERVANTES.-
-232- **IV**. 3. FUNCIONES, ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL DEL ESPAÑOL: LA *APERTURA* Y LA *PETICIÓN*.-

-277- **CONCLUSIONES**

-287- **BIBLIOGRAFÍA**

-305- **AGRADECIMIENTOS**

ABREVIATURAS USADAS

[trabajo/26 y ss.]*: trabajo* es el nombre del archivo de trascripción. *26* y siguientes es la línea desde donde se puede encontrar el enunciado.

XxTxExSxax: *X* es una incógnita: curso de nivel *Xx*, tema *x*, etapa *x*, sesión *x* y actividad *x*, del *Aula Virtual de Español* del Instituto Cervantes. Por ejemplo: A1T1E1S1a1, es el curso A1 de nivel A —inicial—, tema 1, etapa 1, sesión 1 y actividad 1.

AH/O: Autoridad del Hablande/Oyente.

ASL: Adquisición de Segundas Lenguas.

AVE*:* Aula Virtual de Español.

CC*:* Competencia Comunicativa.

CCE*:* Competencia Comunicativa Estratégica.

Cfr.: *Confer* (‘compara’).

Cx: *C* es la cuestión o pregunta de un cuestionario y *x* es el número de esa pregunta. Ejemplo: *C4*: la pregunta número cuatro de un cuestionario para su tratamiento estadístico.

EC: Estrategias de comunicación o comunicativas.

ed.: Edición.

(ed./-s): Editor o editores.

e.g.: *exemplum gratia* (‘por ejemplo’).

E/LE: Español como Lengua Extranjera.

esp.: Española.

FI: Fuerza Impositiva.

H*:* Hablante o emisor.

HN: Hablante Nativo.

HNN: Hablante No Nativo.

Ibid(em): ‘Allí mismo.’

i.e.: *Id est* (‘esto es’).

Ix: *I* es el informante de un cuestionario y *x* es el número de ese informante para el tratamiento del dato estadísticamente. Ejemplo: *I4*: es la cuarta persona que dio una información determinada a una pregunta de un cuestionario.

IL: Interlengua o Interlenguaje.

LE: Lengua extranjera.

LX/LE: Cualquier Lengua.

L1 *ó* ***LM***: Lengua materna.

L2: Lengua/s segunda/s.

O*:* Oyente o receptor

pág./-s.: Número de página/-s.

reimp.: Reimpresión.

S.C.: Situación Comunicativa.

s.c.: *supra citatum* (‘citado arriba’)

SLA: Second Language Acquisition (‘Adquisición de una segunda lengua’)

ss.: Siguientes.

Trad.: Traducción.

Vid.: *Vide* (‘ve’)

JMC



INTRODUCCIÓN

Los tratados de adquisición y enseñanza de lenguas segundas escritos en español no son más que obras —en su mayoría— traducidas. El interés en los programas de lingüística aplicada y enseñanza de español a extranjeros, ha contribuido a despertar investigaciones y publicaciones al respecto *en* y *para* nuestra propia lengua. No pretendo aquí realizar una compilación de esos escritos —nada más lejos de mis pretensiones— pero sí, desde el apoyo de los textos sobre adquisición de lenguas segundas, hasta las más recientes investigaciones en el campo del español como segunda lengua en los ámbitos virtuales de Internet, pasando por un corpus propio, pretendo —insisto— elaborar una aproximación que permita delimitar con cierta precisión, un apartado dentro del estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje del español en su adquisición como lengua materna y segunda lengua. Ese apartado son las *estrategias de comunicación* que se producen en todo acto interlocutivo.

Previa exposición de los modelos teóricos que sirven de base a las aproximaciones psicosociolingüísticas y la propiamente lingüística, esta exploración dentro del mundo de las estrategias comunicativas aporta una perspectiva a la problemática de la adquisición/aprendizaje/enseñanza de lenguas segundas y cuestiones relacionadas con la interacción entre los

mismos hablantes nativos en su lengua materna y con los estudiantes no nativos.

La perspectiva desde la producción/comprensión hablada del español pretende ser una huella de lo reducido de los estudios en esta destreza. El mundo anglosajón junto con los filólogos ingleses en las universidades españolas son los pioneros en estas materias. Compete, en el campo hispánico a los especialistas en español, ofrecer una visión adaptada a las argumentaciones propias de la lengua española.

A. *ESTADO DE LA CUESTIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS*

Los estudios sobre estrategias de comunicación arrancan con las publicaciones del concepto de *interlengua*, hacia los años setenta[1]. Al estudiar ese sistema lingüístico propio de los estudiantes de una segunda lengua, que tiene determinadas características según el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se encuentre el alumno, se comprobó la existencia de ciertos recursos comunicativos en las conversaciones —entre nativos o no nativos—. A esos recursos o planes conscientes de los estudiantes —no exclusivamente en segundas lenguas— para resolver problemas de comunicación, se les denominó *estrategias comunicativas*.

A todos esos estudios —fundamentalmente en lengua oral— se les añadieron las corrientes de descripción de análisis de errores. El diseño del proceso de aprendizaje, en términos de desarrollo de la interlengua, desarrolló el área de las causas del error en el aprendizaje de lenguas segundas, sobre todo, y la descripción de secuencias inventadas por los estudiantes.

También los análisis del discurso evolucionaron desde los años noventa, hacia los enfoques pragmáticos o pragmalingüísticos. El conocimiento y estudio de los procesos de comunicación de los nativos de una lengua,

nos puede dar claves de aprendizaje de esa lengua en su dimensión interaccional, tanto para nativos como para no nativos de esa lengua.

Otro dato importante fue la distinción —aunque están íntimamente relacionadas— en los años noventa de *estrategias de aprendizaje* y *de comunicación*. Mientras las primeras suponen un acercamiento al material que se va aprendiendo, las segundas imitan la comunicación de los hablantes nativos de la lengua meta. En este trabajo, tendremos que referirnos de un modo u otro a los dos tipos de procesos, ya que los dos primeros capítulos refieren más a los procesos de análisis conversacional y los dos últimos a procesos virtuales de enseñanza-aprendizaje. El punto de interés de las estrategias de aprendizaje estaría más en la adquisición y, el de las estrategias de comunicación, en el uso de la lengua.

En definitiva, en la etapa de los setenta —etapa básicamente interaccional— los interlocutores son conscientes de estar teniendo problemas de comunicación y, mediante estrategias de cooperación, buscan resolverlos para comunicarse correctamente. La fase de los años ochenta —etapa psicolingüística— se caracteriza por la aplicación de conceptos psicológicos a estos estudios. La psicolingüística estableció los principios cognitivos de conciencia de estar buscando resolver problemas comunicativos. La última fase —en la que nos encontramos desde los años noventa— abre avances en las teorías cognitivas y metacognitivas, aplicadas de manera importante a la adquisición de segundas lenguas. Dentro del conocimiento procedimen-

[1] Todas las referencias bibliográficas a conceptos lingüísticos y a sus autores, están

tal, el alumno procesa información para adquirir —estrategias de aprendizaje— o utilizar —de comunicación— la lengua meta. Así, existen —entre otros— procedimientos de recepción, de producción, de aprendizaje y de comunicación. Estos últimos tienen como fin la solución de problemas en la comprensión del discurso. Se comprueba que las estrategias de comunicación de los nativos y de los no nativos no difieren tanto en las etapas de aprendizaje. Así, un niño que aprende su lengua materna y un extranjero que aprende una L2, lo hacen de una manera más o menos «paralela».

Llegados a este punto, el nivel cognitivo y el lingüístico se interrelacionan en lo referente a estrategias comunicativas y se cuestiona cómo enseñar este tipo de elementos. Nosotros, en este trabajo, intentaremos —dentro de nuestras limitaciones— detectar algunos de los procesos cognitivos —análisis del concepto y control del código— y lingüísticos en los análisis conversacionales y en un programa informático, con especial atención a las funciones de *apertura* y *petición* del español.

En lo referente a la justificación del trabajo, están claras las implicaciones pedagógicas que puede tener. Si bien las estrategias de aprendizaje se conciben como un modo de tener más éxito en el dominio de una lengua determinada, las de comunicación pueden ser consecuencia de esas. Para hacer consciente al estudiante de que puede mejorara su interlengua hasta hacerla parecerse a la lengua meta, las estrategias comunicativas juegan un papel fundamental. Si se puede «aprender a aprender» —estrategias de

desarrollados en los capítulos siguientes. Para evitar repeticiones innecesarias, reco-

aprendizaje— por qué no podemos hacer lo mismo en la dimensión comunicativa. En el aula, real o virtual —como veremos en nuestro caso— el alumno ha de aprender a comunicarse. Al enseñar los recursos lingüísticos a los estudiantes, debemos decirles cómo usarlos, evidentemente. Desde su lengua nativa, se puede hacer consciente a la persona del uso que hace inconscientemente de las estrategias comunicativas. Cuando un individuo se encuentre en una situación comunicativa y tenga que producir un enunciado o acto, podrá acudir a las estrategias de comunicación para salvar ese escollo en cualquier intercambio comunicativo oral. La producción será más eficaz y automatizará las estrategias o las cambiará por otras que funcionen mejor para desarrollar una función comunicativa determinada.

Se ha argumentado cierto carácter de ineficacia a la enseñanza de estrategias. En algún sentido está justificado, por el conocimiento que de ellas tienen ya los estudiantes en su propia lengua materna. Además, se añaden problemas de variedad de intereses en lo que respecta a los estudiantes: diferencias de edad, cultura, experiencias en idiomas, etc. Sin embargo, enseñándolas, se pueden descubrir las que ya se emplean o no, y su grado de eficacia, entre otras cosas.

En definitiva, creemos que se han de mejorar los conceptos y los materiales de enseñanza del español —lengua materna o extranjera, libros o programas informáticos— orientados hacia los procesos estratégico-comunicativos. Del tratamiento de las estrategias de una manera implícita o

mendamos su lectura.

explícita dependerá, en gran medida, la adecuación de la enseñanza al uso de la lengua.

Los objetivos que pretendemos con este trabajo se encuadran en dos ámbitos: el del español, lengua materna, y el del español, lengua extranjera. En el primero, pretendemos aproximarnos a los fenómenos estratégicos, analizando las funciones de *apertura* y *petición* desde el análisis pragmalingüístico de conversaciones de nativos. En el segundo, nos acercamos a las mismas funciones, pero en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en un programa informático ofrecido por Internet para no nativos de español. Los dos ámbitos se relacionan en la idea comunicación y adquisición del español. En efecto, las estrategias que producen los nativos en las funciones estudiadas deben reflejarse —de alguna manera— en el programa informático para su aprendizaje. De las comparaciones de ambos entornos se deducirán unas conclusiones.

B. *HIPÓTESIS DE TRABAJO: LÍMITES Y PRECISIONES*

La primera de las hipótesis planteadas está en demostrar que la competencia comunicativa es también estratégica, independientemente de los problemas en la consecución de un objetivo comunicativo. Además, las diferencias de las estrategias de comunicación, en el entorno [nativo-nativo] de una L1 y el entorno virtual [no nativo-no nativo] —marcadas por la línea de separación— no deberían ser tan grandes. El programa informático analizado reproduce la situación natural-real. Es más, es una situación real a través de los *chats* o las videoconferencias:

Ilustración A

Nativa-Nativo



- Procesos de interacción comunicativa
- L1
- Análisis conversacional
- Situaciones reales
- Estrategias de comunicación

No nativo-No nativo



- Procesos de enseñanza-aprendizaje comunicativo
- L2
- Actividades conversacionales
- Situaciones reales en entorno virtual y simulaciones
- Estrategias de aprendizaje y de comunicación

En los procesos estratégicos de interacción entre nativos —lengua materna— el modo más fiable de acceso al análisis es mediante la observa-

ción de situaciones reales. En esas situaciones, los nativos desarrollan estrategias comunicativas. En la mitad derecha de la ilustración A, el estudiante no nativo —perspectiva de lengua extranjera— se desenvuelve en procesos de enseñanza-aprendizaje de estrategias. La aproximación es por medio de actividades conversacionales lo más parecidas a las situaciones reales. Por eso, es necesario simular —en este caso por medio de Internet— conversaciones para localizar estrategias en las funciones de apertura y petición. Confiamos en que el programa también nos dé la posibilidad de la comunicación real —videoconferencia, por ejemplo—. Por último, el no nativo desarrollará al mismo tiempo estrategias de aprendizaje y de comunicación.

En resumen, esperamos que la línea divisoria de lo comunicativo real, con el mundo del aprendizaje virtual, en el aspecto de estrategias de comunicación de las funciones de apertura y petición, sea lo más tenue posible.

C. *METODOLOGÍA*

No pretendemos abarcar, en esta investigación, toda la tipología de las estrategias en las funciones de petición y apertura. El acercamiento es teórico-descriptivo al fenómeno estratégico en el español discursivo en L1 —capítulos I y II, básicamente— y a la enseñanza del español en entornos virtuales —capítulo IV—. El capítulo III está dedicado a las fundamentaciones teóricas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los enfoques *comunicativos* y el llamado *por tareas*, están en la base didáctica de la presente tesis doctoral.

En los capítulos I y II, el método es el del análisis pragmalingüístico. Efectivamente, los aspectos estratégicos de las funciones de apertura y petición en nativos son tratados en sus dimensiones psicosocioculturales, contextuales, de estructura discursiva y de léxico. Previamente, se ofrecen las visiones históricas de los estudios de estrategias de comunicación, sus tipologías y las que nosotros usaremos.

La metodología llevada a cabo en esta parte fue como sigue. El corpus de conversaciones es el que está recogiendo el *Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada*, de los Departamentos de Lengua Española y Lingüística General de la Universidad de Granada, así como la colaboración del *Centro de Lenguas Modernas* de la misma universidad. Si bien este corpus no ha sido publicado todavía, se fundamenta en el estu-

dio de las conversaciones de los estudiantes de la Universidad de Granada —jóvenes entre 20-25 años aproximadamente—. Las conversaciones seleccionadas y rastreadas fueron las siguientes:

ARCHIVO	Nº	DURACIÓN	SITUACIÓN	PARTICIPANTES	SEXO[2]	EDAD	FORMACIÓN[3]	RELACIÓN
Convers doc	1	30’ 25”	Domicilio	3	M	21	4º Derecho	Amistad
Esp hbl	2	28’	Domicilio	3	1M 2H	20-22	Universitarios	Amistad
Espanisteo	3	15’	Domicilio	3	3M	21	Universitarios	Amistad
Español	4	23’	Domicilio	4	M	19	Universitarios	Amistad
Esphabla his 1ª	5	10’	Calle	4	M	20-22	Bach-Univ	Sin relación
Esphabla his 4ª	6	10’	Calle	2	1M 1H	19-21	Universitarios	Sin relación
Esphabla his 5ª	7	10’	Calle	2	1M 1H	19	Bach-Univ	Sin relación
Esphabla his 6ª	8	35’	IES	2	1M 1H	18-22	Bach-Univ	Sin relación
Esphabla his 8ª	9	12’	Calle	2	M	22	Bach-Univ	Sin relación
Esphabla his 9ª	10	20’	Calle	3	2M 1H	19-21	Universitarios	Sin relación
Esphabla his ª	11	19’	Calle	2	1M 1H	22-25	Univ-Camarero	Sin relación
Estrella	12	22’	Domicilio	4	M	21-23	Universitarias	Amistad
Mjosé doc	13	15’	Parque	3	M	21-26	Profesional-Univ	Amistad
Análisis doc	14	20’	Bar	3	M	22	Universitarias	Amistad
Trabajo doc	15	40’	Facultad	3	M	19-22	Universitarias	Amistad
Españolhablado doc 1º	16	30’	Domicilio	6	5M 1H	19-22	Universitarios	Amistad
Transcripción doc	17	25’	Domici-	4	H	23	Universita-	

[2] «M» corresponde con mujer y «H» con hombre.

[3] Con el epígrafe de «formación» nos referimos a los estudios realizados por los informantes en el momento de la grabación. «Bach» y «Univ» son estudios de bachillerato y universidad, respectivamente.

			lio				rios	Amistad
Españolhablado doc 2º	18	45’	Domici-lio	4	2M 2H	19-22	Universita-rios	Amistad
Españolhablado doc 3º	19	55’	Domi-cilio	3	H	22	Universita-rios	Amistad
Anouk_Marie.doc 1º	20	5’	Facul-tad	2	1M 1H	22-23	Universita-rios	Amistad
Anouk_Marie.doc 2º	21	26’	Facul-tad	2	1M 1H	23	Universita-rios	Amistad
Anouk_Marie.doc 3º	22	4’	Facul-tad	2	1M 1H	21-22	Universita-rios	Amistad
Yayoyraquel.wpd	23	22’	Domici-lio	2	M	22-23	Universita-rias	Amistad
Conversa-cion3yayo.wpd	24	45’	Domici-lio	4	M	22-23	Universita-rias	Amistad
Espanolhablado3.doc	25	35’	Domici-lio	4	M	19-22	Universita-rias	Amistad
Transcripción.wpd	26	30’	Domici-lio	2	H	21	Universita-rios	Amistad
ARCHIVO	**Nº**	**DURA-CIÓN**	**SITUA-CIÓN**	**PARTI-CIPAN-TES**	**SEXO**	**EDAD**	**FORMA-CIÓN**	**RELA-CIÓN**

Para el sistema de trascripción utilizado, hemos seguido las recomendaciones de los grupos de investigación de las universidades de Valencia y Alicante, con aportaciones de nuestro grupo de investigación de la Universidad de Granada[4]. La simbología es como sigue:

§	Sucesión sin pausa apreciable entre dos turnos
=	Mantenimiento del turno en un solapamiento
[	Inicio de un solapamiento
]	Final del habla simultánea
∪	Sinalefas fonéticas
—	Reinicios y autointerrupciones sin pausa
/	Pausa corta (≤0” ó 1”)
//	Pausa media (≤3”)
///	Pausa (≥3”)
(5”)	Silencio de 5” o silencio significativo

[4] Grupo *Val.Es.Co.* (V*alencia Español Coloquial*) formado en la Universitat de València bajo la dirección del Dr. Antonio Briz Gómez.

⇗	Entonación ascendente
⇘	Entonación descendente
⇔	Entonación suspendida
e(s) norma(l)	Relajación en la pronunciación
CÁLLATE	Pronunciación enfática
(( ))	Fragmento indescifrable
((claro))	Transcripción dudosa
((...))	Interrupción en la grabación o transcripción
pa(ra) ti	Reconstrucción necesaria para la comprensión
pa'l	Fonética sintáctica
°( )°	Fragmento en tono de voz muy bajo/ susurro
h	Aspiración de *-s* o *j/h* en las hablas meridionales
(RISAS)	Enunciado entre risas
eeee	Alargamiento vocálico
ssss	Alargamiento consonántico
¿¡ ¡?	Preguntas retóricas
¿ ?	Interrogaciones y elementos fáticos
¡ !	Exclamaciones
cursiva	Estilo directo/ relatos conversacionales

En cuanto al análisis de las aperturas, seleccionamos las clases de cuarto y quinto de filología española de la universidad de Granada. Sometimos a los estudiantes a un cuestionario de 12 preguntas con respuestas abiertas, en las que tenían que inventar una situación comunicativa y producir una fórmula de abordaje y un saludo, como estrategias de apertura. Las variantes de describieron según el grado de conocimiento entre los interlocutores. El sexo no fue tenido en cuenta.

Respecto al estudio de la función de petición, se preparó un cuestionario de 25 preguntas, al que contestaron los estudiantes de las cuatro clases del nivel inicial de aprendizaje del español del *Centro de Lenguas*

Modernas de la Universidad de Granada. Se les situaba hipotéticamente en lugares y tenían que producir una petición[5].

En el capítulo III, como dijimos más arriba, hacemos un recorrido sobre los estudios de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en sus vertientes psicolingüísticas. Si en los capítulos anteriores nos referíamos al análisis conversacional, en el IV, la perspectiva es exclusivamente de aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera en entornos virtuales. Esta parte tiene, como método de trabajo, el análisis de las actividades más relevantes en lo referente a las funciones de apertura y petición del programa informático *AVE* (*Aula Virtual de Español*) del Instituto Cervantes. Además, hacemos una propuesta didáctica de diseño de unidad didáctica estratégica para el uso de estos recursos por parte de los docentes.

[5] Pueden verse ejemplos en el Anexo II.4 del Capítulo II.

D. *BREVE COMENTARIO DE LAS FUENTES BIBLIOGRÁFICAS*

En este apartado, tan sólo unas breves consideraciones. En primer lugar, queremos destacar la variedad de las revistas manejadas, tanto en su versión impresa como digital. A saber:

Alfa
Analecta Malacitana
Anales de Psicología
Annual Review of Applied Linguistics
Anuari de Filologia
Anuario de Estudios Filológicos (o Estudios Filológicos)
Anuario de Letras
Anuario de Lingüística Hispánica (ALH)
Applied Psycholinguistics
Archivum
Berkeley Cognitive Science Report
Boletín de Filología
Cable: Revista de didáctica del español como lengua extranjera
Cahiers de Linguistique Française
Caplletra
CICS Occasional Paper
Communication Quarterly
Contextos
Cross Currents
Cross-Language Studies
Cuadernos del Instituto de Lingüística
Diálogos Hispánicos (de Amsterdam)
Dicenda
Discourse and Society
Discourse Processes
ELT (English Language Teaching) Journal
Epos
Español Actual
Estudios de Lingüística
Études de Linguistique Appliquée
Forma y Función
Foro Hispánico: Revista Hispánica de los Países Bajos
French Language Studies
French Studies
Glotta
Glottodidactica
Hermès
Hermes
Hispania
Hispanic Journal
Hispanic Linguistics
Imago Hispaniae
Interlanguage Studies Bulletin
International Journal of the Sociology of Language
International Review of Applied Linguistics (IRAL)
Issues in Applied Linguistics
ITL Review of Applied Linguistics
JALT Journal
Journal of Linguistics
Journal of Pragmatics
Langages
Language
Language, Culture and Curriculum
Language and Communication
Language Learning
Language Learning and Communication
Language in Society
Language Teaching

Language Teaching Abstracts
Lingüística Española Actual (LEA)
Lecturas de Sociolingüística
Lenguaje en Contexto
Lexicon der Romanistischen Linguistik (LRL)
Lingua
Logos Semantikos
Marges Linguistiques, [en línea], <http://www.marges-linguistiques.com>
Modern Language Journal
Multilingua
Papers on Interlanguage
Parole
Philologica
Pragmalingüística
Pragmatics
Quaderns de Filologia
Quarterly Journal of Speech
Rassegna Italiana di Linguística Applicata
Revista Argentina de Lingüística
Revista Española de Investigaciones Sociológicas
Revista (de la Sociedad) Española de Lingüística (REL) o (RSEL)
Revista Española de Lingüística Aplicada (RESLA)
Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española (REALE)
Revista de Filología Española (RFE)
Revista de Filología Hispánica (RILCE)
Revista de Filología Románica (RFR)
Revista de Lingüística Teórica y Aplicada
Revue de Linguistique Romane
Revue Romane
Revue Romaine de Linguistique
Revue Roumaine de Linguistique
Romanistisches Jahrbuch
Second Language Research
Semiótica
Signa (UNED)
Signos, [en línea],<http://www.quadernsdigitals.net>
Sociolingüística Andaluza
Sociolinguistics
Studi Italiani di Linguística Teòrica ed Applicata
Studies in Second Language Acquisition (SSLA)
System
Temas de Psicología
Temps d'Educació
TESOL
TESOL Quarterly
Textos (de Didáctica de la Lengua y de la Literatura)
Themata
Theoria
Tonos Digital, Revista Electrónica de Estudios Filológicos, [en línea], <http://www.tonosdigital.com>
Treballs de Sociolingüística
Voz y Letra
Verba
Working Papers on Bilingualism
Yelmo

En todas ellas, hemos podido encontrar aspectos relacionados con los temas que tratamos en el presente trabajo. Si bien, he de reseñar la mayor dedicación —en términos generales— de las revistas de habla no española, a los temas estratégicos, comunicativos, psicolingüísticos,

etc. Las revistas inglesas, sobre todo, dedican grandes artículos desde los años ochenta a las reflexiones comunicativas de la lengua. Incluso, lenguas como la italiana, nos adelantaban —al menos en la fecha— en las referencias a estos temas. Las revistas españolas comienzan a publicar aspectos de interlengua, interculturalidad, psicología del aprendizaje, etc., en los años noventa y un poco —inevitablemente quizá— como «imitación» de los tratados en lengua inglesa.

También ha sido de gran importancia, en lo que se refiere al estudio del español, las publicaciones de las actas de los Congresos celebrados en España, sobre aspectos lingüísticos en general y de enseñanza de la lengua española en particular: Actas AILA *(Asociación Internacional de Lingüística Aplicada)*, AESLA *(Asociación Española de Lingüística Aplicada)*, ASELE *(Asociación para la Enseñanza del E/LE)*, SEL *(Sociedad Española de Lingüística)*, *Jornadas sobre estudio y enseñanza del léxico*, *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del E/LE*, *Jornadas sobre aspectos de la enseñanza de LE*, *Congresos Nacionales de Lingüística General*, *AEPE (Asociación Española de Profesores de Español)*, *International Pragmatics Association (IPrA)*, etc.

Finalmente, debido a la interdisciplinariedad del tema estudiado, la bibliografía citada al final del presente trabajo está compuesta por una selección de las principales referencias, que en el campo del español —fundamentalmente— se tienen al respecto de las estrategias de comuni-

cación. Asimismo, en las notas al pie se podrán encontrar muchas otras referencias para ampliar los temas que se tratan.

JMC



I. CAPÍTULO PRIMERO

LOS PROCESOS DE INTERACCIÓN COMUNICATIVA: FUNDAMENTOS PRAGMALINGÜÍSTICOS Y ANÁLISIS CONVERSACIONAL

I. 1. DESDE LAS TEORÍAS PSICOLINGÜÍSTICAS.-

Desde el *Verbal Behaviour* de B. F. Skinner, la adquisición —como cualquier otra conducta— queda subyugada a las leyes del aprendizaje. Éste se produce, tanto en lengua materna (L1) como en segundas lenguas (L2), gracias al esfuerzo repetitivo de producciones *correctas* o *adecuadas* y gracias a evitar las *incorrectas*. Pero, ¿qué se entiende por correcto o adecuado? Desde el conductismo, los hábitos lingüísticos quedarán inscritos por los mecanismos de repetición y refuerzo, y el adulto —en los casos de L1— se convierte en pauta para los actos de habla. ¿Y en las L2? Al recurrir a los estudios de los estructuralistas, el paradigma conductista elaboró métodos para la enseñanza de las lenguas. Si recordamos el Método Audiolingual que se articula en el Audiolingualismo de N.

Brooks, se practicaban las estructuras a partir de ejercicios de sustitución y la corrección de los errores era fundamental[6].

Los investigadores de los años sesenta observaron el poco espacio que tenían —desde las perspectivas anteriormente reseñadas— los aspectos del significado y las situaciones de comunicación en que se daban las intervenciones del habla. En efecto, faltaba el llamado *Enfoque Situacional* que los británicos —especialmente— dieron a los estudios sobre aprendizaje de L2. De lo que se trataba era de estudiar el habla en sus contextos lingüísticos y situacionales para enseñarla así.

Hasta aquí todos de acuerdo, sin embargo ¿qué se entendía por situación? En palabras de Zanón (1988, pág. 48):

[...] desgraciadamente, la noción de situación no prima sobre la de estructura.

El aprendizaje —tanto en EE.UU. como en el Reino Unido— era una reducción al empleo de gestos, objetos y materiales didácticos (siendo muy exhaustivos). Por otro lado, con todas estas cuestiones en el candelero, el aprendizaje de las áreas que tienen mayor dificultad en una len-

[6] Uno de los primeros artículos sobre la importancia de los errores en los procesos de aprendizaje-adquisición fue el de CORDER, S. P. (1967): "The significance of learners errors", *IRAL* V, 4, págs. 161-170. Posteriormente, (1971): "Idiosyncratic dialects and error análisis", *IRAL* IX, 2, págs. 147-160. Una de las críticas a estos planteamientos fue la de SCHACHTER, J. (1974): "An error in error análisis", *Language Learning* 24, 2, págs. 205-214.

gua, desarrolló lo que se vino en llamar el Análisis Contrastivo. Los principios operativos de este modo de aprendizaje tenían una doble vertiente:

1. Una fuerte fundamentación conductista en donde los procesos de aprendizaje de la L1, perjudican o interfieren los de la L2.
2. Modelos lingüísticos estructuralistas. Afirmaban que cuanto mayores son las diferencias estructurales entre L1 y L2, mayor es el grado de dificultad en el aprendizaje.

Sin embargo, si disparidad estructural equivalía a contrariedad en el aprendizaje, ¿dónde quedaban los aspectos psicológicos del discente?, ¿y la didáctica de la lengua? Efectivamente, comienzan las fisuras en la tipología de los modelos contrastivos. Así, el concepto de error inunda los manuales de L2 y los *currícula*. Los errores —de producción sobre todo— no aparecen exclusivamente por problemas de transferencia L1-L2 —como afirmaba Ellis (1995)—. Además, C. Sanders, ya en 1981, se preguntaba sobre la necesidad de un análisis contrastivo, si a fin de cuentas el discente debería enfrentarse a todas las estructuras y elementos de la L2, con independencia de las desigualdades y afinidades de la L1[7].

[7] *Cfr*. SANDERS, C. (1981): «Recent developments in contrastive analysis and their relevance to teachers», en J. Fisiak (ed.) *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford, Pergamon, citado en ZANÓN (1988) pág. 49.

Asimismo, las cuestiones psicolingüísticas toman fuerza desde que se desploman las aparentes igualdades de aprendizaje en el modelo de análisis contrastivo:

ERROR = DIFICULTAD

DIFICULTAD = DIFERENCIA

Como la naturaleza psicológica de la dificultad de aprendizaje en la primera igualdad, no es a la naturaleza lingüística de la segunda, resulta:

ERROR ≠ DIFICULTAD ≠ DIFERENCIA

El hecho de encontrarnos con que L1 y L2 sean desiguales puede influir en el tanto por ciento mayor del número de errores cometidos por los discentes; evidentemente pero, apelando al sentido común, el error ¿es un obstáculo añadido en el aprendizaje?, ¿no es lógico cometer errores al menos en etapas umbrales de adquisición? Además también, como hemos observado antes, la noción de dificultad es ambivalente. Así, el que existan diferencias entre las lenguas que se estudian, implica dificultades, pero eso significa, desde la ambivalencia anteriormente señalada, que éstas pueden ser salvadas no sólo desde una posición lingüística —

léase estructural, como se venía haciendo y vemos en los métodos que estamos reseñando más arriba— sino también desde las posiciones —y ahora se ve muy claro— psicológicas, a través de las metodologías más adecuadas capaces de hilvanar la duplicidad de la idea de dificultad: es decir, la psicolingüística.

Llegados a este punto, el cambio en el modelo teórico para las lenguas no se hace esperar. Desde los métodos audiolinguales hasta la gramática generativa de Chomsky, que es la que se impone ahora, existen avances. Antes de nada, corremos el peligro —que no hemos de pasar por alto— de translucir que un modelo sustituye a otro en el tiempo sin apoyarse en el anterior o, en otras palabras, el más reciente niega al precedente. Sabemos que no en su totalidad. En el caso de la gramática generativa o transformacional, si el hablante parte del conocimiento de una estructura abstracta —basamento estructural de prototipos previos— tiene la capacidad intrínseca de generar un número infinito de enunciados. Todo este sistema de reglas generadoras (*competencia*) se *internalizan* en forma de estructuras sintácticas. Estas ideas, por las que pasamos de puntillas, están preñadas ya de psicología y lingüística de forma explícita. Es ahora —principios de los sesenta— cuando no se debe hablar de hábitos lingüísticos en términos conductistas, pues la adquisición de una Lx se basa en esa interiorización de la competencia.

Por los extremos, Chomsky (1957) rechazaba la imitación, la práctica mecánica y la descontextualización memorística, como elementos

que favorecieran la adquisición de lenguas. Una tipología muy clara de cómo las cosas estaban cambiando, la encontramos en sus objeciones a la práctica automatizada de la lengua sin comprensión de las situaciones, por no ser auténticamente comunicativas[8]. En Europa se agarrarán a estas ideas para proponer un *enfoque comunicativo* en las metodologías, mientras que en los EE. UU. los intentos por aplicar el generativismo fracasarán: hay una vuelta a la gramática pero en situaciones de comunicación, y es ahí en su búsqueda del apoyo empírico, donde no conseguirá llegar del todo porque no se podrá sujetar a una metodología clara.

En otro orden de críticas a los tratamientos preliminares de adquisición de lenguas y los procesos de interacción comunicativa, hay un aspecto que no deberíamos pasar por alto: W. M. Rivers en 1964, reprochaba que los investigadores anteriores negaran —en las líneas generales de sus sistemas de enseñanza del lenguaje— la heterogeneidad de los individuos que se acercaban a una L2[9]. Por contra, las teorías del *código cognitivo* —como vinieron en llamarse las adaptaciones chomskianas— al conceder poca relevancia a las diferencias entre el aprendizaje de L1 y L2, se afanaron en demostrar la existencia de procesos universales en todos los individuos, dentro de su competencia lingüística. ¿Existía contradicción? Parece que no, pues podemos afirmar que lo general en tér-

[8] Esta es parte de la génesis contextualizadora de la presente tesis doctoral que trata de desarrollar aspectos meramente comunicativos.

[9] *Cfr*. RIVERS, W. M. (1964): *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*, Chicago, University of Chicago Press.

minos de estructuras, no está reñido con lo singular, en términos de didáctica. Efectivamente, de estas disquisiciones y de las investigaciones en las producciones de los niños en sus etapas primeras —las denominadas *gramáticas pivote*—[10] se buscan los fundamentos de una gramática universal de donde partan las elaboraciones de actos de habla individuales. Todo esto acomodado a los estudios de L2 —gramática en los procesos de adquisición— se denominó por L. Selinker (1972) *interlenguaje*[11]. Los errores ya no eran tratados como en las igualdades que veíamos más arriba, porque ahora se producirían por la inadecuación de la interlengua del discente, no por la dificultad de la estructura.

Por otro lado, basándose en las investigaciones de las primeras etapas de adquisición, se afirmaba un cierto supuesto *orden natural* en la adquisición del lenguaje. De los estudios que Ellis (1995) tiene recogidos se deducía que ciertos elementos gramaticales eran aprehendidos antes que otros[12], pero E. Hatch (1983) argumentaba en contra de la forma en que se recogen y tratan los datos: en las tareas para el alcance de los informes se escogían una serie de funciones uniformes en las que se elaboraban —inevitablemente— las mismas formas lingüísticas que, tratadas estadísticamente resultaban generales —léase universales y por lo tanto, propias de un orden natural—.

---

[10] Para una mayor profundidad en estas cuestiones *vid.* VILA, I. (1984): *La competencia comunicativa en los dos primeros años de vida*, Tesis doctoral no publicada, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona.

[11] SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL* 10, págs. 209-231.

En definitiva, los resultados de los que se manifestaban a favor de una formación originaria en la adquisición de lenguas, quedaban en entredicho. A pesar de todo, sigue habiendo partidarios del *enfoque natural* (Krashen y Terrell, 1983) aunque en determinadas lenguas y sólo en el proceso de adquisición; la lengua materna sería otro asunto. Este nuevo enfoque es una de las alternativas —americanas en este caso— al audiolinguismo. S. D. Krashen —uno de sus representantes, podíamos decir— presenta una afirmación que hacía en 1985 y que reúne todo lo expresado más arriba:

[...] adquirimos las reglas de la lengua en un orden predecible, tendiendo unas reglas a aparecer antes que otras. El orden no parece estar únicamente determinado por la sencillez formal y existe evidencia de que es independiente del orden en que estas reglas son enseñadas en el aula.[13]

[12] Su estudio se realiza en referencia a la lengua inglesa.
[13] KRASHEN, S. D. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman, pág. 1.

I. 2. PROCESOS COGNITIVOS: LA AFECTIVIDAD, LA ANSIEDAD Y EL AUTOCONCEPTO EN LAS RELACIONES HABLANTE ⇔ OYENTE.-

Se encuentran —desde una investigación preliminar con una pequeña muestra de alumnos— los siguientes «síntomas» de ciertas dificultades en el aprendizaje de una L2: a saber, por ejemplo en una muestra de adultos aparecen los denominados *shocks culturales*, también llamados fenómenos de *stress cultural*[14]. Todos ellos se producen por una sensación de amenaza a la propia imagen —téngase en cuenta que nos referimos a los adultos, en este caso— y el sentido de desorientación y la pérdida del *status* de adulto, se añaden a esas dificultades en el aprendizaje.

Pero adentrémonos en ese campo psicológico brevemente. En la mayoría de los estudios realizados con el fin de determinar la relación entre las características personales y el aprendizaje de L2, se ha observado que los individuos con un bajo nivel de ansiedad y con tendencia a la extroversión son más propensos a la adquisición de una lengua. Se les observa seguridad en sí mismos, menor temor al rechazo y para asumir riesgos; por tanto, la autoestima, la inhibición y la toma de riesgos son

[14] *Vid.* STERN, H. H. (1994): Fundamental *Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press, 8ª reimp.; ESPUNY ROS, M. (2000): "La competencia intercultural", en A. Martínez, P. Barros, J. M. Becerra y J. A. de Molina (eds.), págs. 69-72.

aspectos fundamentales en los procesos de adquisición de lenguas (Dulay, Burt y Krashen, 1982).

Se pueden distinguir dos tipos de ansiedad que influyen en la adquisición de segundas lenguas (ASL): una «debilitante» y otra «facilitadora». La que nos interesa desde el punto de vista lingüístico es esta última. Para favorecer ese aprendizaje de las lenguas —siguiendo a Sarason (1986)— se establecen tres factores influyentes:

1. La *dificultad*.
2. La *memoria*.
3. La *organización*.

En su estudio afirma que los estudiantes de lenguas que mantienen un grado de ansiedad alto, manifiestan más problemas en los dos primeros factores influyentes, pero presentan y organizan mejor el contenido. También existe interacción entre ansiedad, dificultad de una determinada tarea y las habilidades o destrezas propias de cada individuo[15]. Finalmente, concluye observando que tanto la aptitud y actitud como la ansiedad —entendida como filtro afectivo— entran en *interacción única y*

[15] Llegados a este punto es uno de los aspectos donde éste trabajo quiere incidir: el efecto que podemos inducir en las estrategias de aprendizaje para provocar un mayor índice de éxito en las comunicaciones, por un aumento de los recursos, habilidades y destrezas de los estudiantes de lenguas.

potente (Sarason 1986) al relacionarse con los resultados obtenidos por los alumnos de segundas lenguas[16].

Por otra parte, de todos estos problemas en la adquisición/aprendizaje de lenguas, conviene detenerse —dentro de este recorrido psicosociolingüístico— en lo que los estudiosos en lengua inglesa denominan *self-concept*, *self-perception* o *self-esteem*: la autoestima. En efecto, la valoración que una persona hace de sí misma constituye un factor integrador de grupo social, que resulta de especial interés en la aplicación a las aulas. Tanto profesores como estudiantes establecen relaciones que se ven influidas por sus diferentes autoconceptos[17].

Primeramente, podemos hablar de distintos tipos de autoconceptos:

- *Global*.
- *Específico*.
- *Situacional o por tareas*.

[16] En este sentido, parece interesante destacar el estudio del prof. E. K. Horwitz, que en 1983 elaboró junto con un grupo de estudiantes preocupados por su proceso de aprendizaje —a través del *Support Group for Foreign Language Learning*— la *Escala de Ansiedad en el Aula de Lenguas Extranjeras* (FLCAS), en la Universidad de Tejas. *Vid.* HORWITZ, E. K. (1986): "Preliminary evidence for the realiability and validity of a foreign language anxiety scale", *TESOL Quarterly* 20, págs. 427-454.

[17] Sobre la confusión terminológica de [self + nombre], que terminó en la aceptación de *self-esteem* o *self-concept* en diversos investigadores de habla inglesa, *vid.* HERNÁNDEZ GUIU *et al*. (1994) pág. 22.

Se entiende por autoconcepto global —siguiendo el estudio de M. Hernández *et alii* (1994, pág. 23)— *aquellas evaluaciones de nuestra valía que realizamos conscientemente sobre nosotros mismos*. El situacional hace referencia a comportamientos más restringidos y en momentos específicos. En un tercer lugar, la autopercepción específica —que lleva a escuchar afirmaciones tales como, por ejemplo: me gustaría ir mejor en mis estudios— nos resulta de interés, pues es el punto de vista del que piensa de sí mismo como estudiante, con todas las implicaciones que eso tiene en nuestro desarrollo del aprendizaje y la adquisición de lenguas. A este tipo de autoestima se la denomina *autoconcepto académico* (Hernández *et alii* 1994, pág 24).

Si ahondamos un poco en este tipo de autoconcepto, encontramos algunas investigaciones que nos hablan de las relaciones entre el que aprende y sus habilidades para con una L2. Ya A. Z. Guiora *et alii* en 1972, comprobaron que los alumnos que habían ingerido una pequeña cantidad de alcohol —suministrada para el experimento— tenían una producción oral —en la mayoría de los casos— satisfactoria, frente a los que no lo habían tomado[18]. En estudios posteriores, bastante escasos en lo que estamos refiriendo, comienzan a darse respuestas importantes en el par [autoconcepto + adquisición]. En efecto, si *e. g*. un individuo piensa que no puede llegar a producir oralmente con cierto éxito y además, inclu-

so considera que no posee la capacidad necesaria para aprender una L2 —autoestima en relación a la ASL— lo más probable, en mi modesta opinión, es que llegue a ser cierto y jamás pueda acceder a esa capacidad, ni siquiera en sus niveles umbrales[19].

Dentro de este apartado que estamos dedicando a la problemática psicológica y sus implicaciones en la ASL, no podemos dejar pasar síntomas que partiendo del problema de la autoestima —tratado más arriba— se pueden referir en particular, a las variables de la timidez y en general, a la ansiedad social.

Diversos investigadores han relacionado la adquisición de segundas lenguas con rasgos de personalidad como la extro/introversión, encontrando algunas correlaciones en el nivel de competencia de una L2[20]. Algunos de esos rasgos pueden ser:

- Problemas para conocer gente nueva.
- Estados afectivos negativos (depresión, soledad, etc.).
- Dificultad para expresar opiniones propias.
- Reticencia excesiva.

---

[18] GUIORA, A. Z., BRANON, R. C. y S. Y. DULL (1972): "Empathy and Second Language Learning", *Language Learning* 22, 1, págs. 111-130.

[19] Para ahondar en la cuestión del par [autoconcepto + adquisición], *vid.* —entre otros— ELLIS, R. (1995): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 10ª reimp.; LAINE, E. J. (1988): "The affective filter in foreign language learning and teaching", *Cross-Language Studies* 15, Department of English, University of Jyväskylä.

- Dificultades de comunicación por presencia de otros.
- Exceso de consciencia de sí mismo.

Todas estas características que un individuo puede mostrar global o singularmente están íntimamente relacionadas con las neurosis, el miedo y lo que como generalización —para no entendidos en estas disciplinas, *e. g.* un servidor— suele denominarse *vergüenza*. Así, las conductas que se pueden derivar de estos rasgos psicológicos hacen que los estilos conversacionales de estos alumnos sean menos eficaces; en otras palabras, el índice de consecución del objetivo de comunicación de una producción dada —habitualmente oral— es muy bajo, frente a los índices de otros alumnos sin estas características[21]. Además, las personas con este perfil suelen hablar menos —las estrategias comunicativas dirigidas a paliar esto son un verdadero calvario— sonríen menos, establecen menos expresiones faciales y en suma, son candidatas —si no se pone remedio— a lo que denomino *comunicación única*, pues aunque parezca exagerado, sus estrategias lingüísticas son prácticamente nulas —más en lo

[20] Es el caso de HORWITZ, E. K. (1986): "Preliminary evidence for the reliability and validity of a foreign language anxiety scale", *TESOL Quarterly* 20, págs. 427-454.

[21] Nótese que en modo alguno nos referiremos a estos rasgos psicológicos, como problemáticos en el sentido de insuperables o discriminatorios. Únicamente ocurre que en el proceso de aprendizaje —tanto de L1 como L2— se deben tener en cuenta —pues no debemos obviar los datos objetivos, obtenidos desde otras disciplinas no lingüísticas— para mitigar su acción en el de adquisición.

referido a ASL— y sus comunicaciones son únicamente las necesarias para la existencia[22].

En conclusión y viendo los escasos estudios que se han dedicado —en exclusiva— a las relaciones de variables de personalidad con respecto a segundas lenguas, y sin ser este el objetivo de la presente tesis, sí pretendo —en hipótesis de trabajo que trataré de argumentar ampliamente— potenciar la incidencia de las estrategias comunicativas como salvaguarda de esos individuos en sus objetivos conversacionales, en sus aspiraciones de aprendizaje de lenguas, lenguas segundas y en el caso del español como lengua materna y extranjera.

[22] Puede parecer —insisto— exagerado, pero me remito a los datos de HERNÁNDEZ GUIU *et al*. (1994) pág. 28 y ss.

I. 3. EL MARCO DE LA PRAGMALINGÜÍSTICA.-

Fijémonos en la siguiente afirmación, en la que todo lingüista estará de acuerdo:

[...] el éxito de la comunicación lingüística se establece sólo sobre la identidad entre lo que el hablante quiere decir y lo que el oyente reconoce [...].[23]

Esta definición de coherencia discursiva equivale a evitar disparidad entre lo que el hablante ha querido decir y lo que ha entendido el oyente. En efecto, se puede poner en peligro la comunicación —y más en lo que se refiere a L2— si el que comunica no es lo suficientemente hábil poniendo en práctica unas destrezas adquiridas de forma innata o en el proceso de enseñanza-aprendizaje (dimensión productiva); por su parte, el que asiste como oyente en la comunicación puede no ser apto para interpretar correctamente el mensaje y violentar la relación lingüística que se estaba produciendo por muchas circunstancias (dimensión de la enunciación o metadiscursiva y la valorativa o interpretativa). Los mecanismos pragmáticos que tienden a eliminar esas barreras que impiden la transmisión-descodificación incorrecta de la información se mueven en el campo

[23] ORTEGA OLIVARES (1988) pág. 39.

de lo que J. R. Searle (1980) y B. Fraser (1983) llamaban «intencionalidad».

La intención es característica de la relación entre Hablante (H) / Oyente (O) de una lengua. De un lado, en el H, el enunciado lleva una carga pragmática que ayuda al *input* comprensible; de otro, el O, es él con sus conocimientos interpretativos de la L1 ó la L2 y su entorno. En otras palabras, hablamos con una determinada intención, ya que en todo discurso hay un tipo de acción[24]. La intención, acción intencional o meta, presupone la división de los actos de habla, pero Mª Victoria Escandell (1993, pág. 43) puntualiza:

[...] tampoco debe entenderse en sentido demasiado estricto la afirmación de que se habla con una determinada intención, porque, aunque la intención existe siempre, sin embargo, no siempre puede resultar nítida para el sujeto; ni hace falta que sea concebida con antelación, ni que sea puesta en práctica con arreglo a un plan.

Efectivamente, la fuerza ilocutiva de un determinado acto de habla no es premeditada para el común de los HN (hablantes nativos) en su L1, pero el conocimiento de la existencia de la acción intencional en los pro-

[24] Para LEECH, G. N. (1998): *Principios de pragmática*, Logroño, Universidad de La Rioja. (versión original: (1989): *Principles of Pragmatics*, London, Longman), el término «meta» es preferido al de «intención», al considerarlo menos equívoco y relacionado con aspectos psicológicos de los que hemos mencionado más arriba.

cesos de adquisición de L2 es de mucha utilidad. La fuerza ilocutiva se basa en ciertas normas que es bueno conocer para enseñar los procesos de ASL.

No obstante, en un primer acercamiento a los fenómenos de interacción observamos que los procesos de contextualización permiten apreciar finalidades —léase acciones de habla ilocutivas— en los enunciados y cómo se integran en las maniobras comunicativas. Podemos afirmar, por tanto, que las reglas por las que se rige la interacción no son comparables a las gramaticales, como creía Searle en 1980. Dentro del contexto de los actos de habla existen unos *principios o máximas generales de interacción* (Ortega, 1988 pág. 40) que tienen un fin ilocutivo, al ser éste intrínseco a los actos lingüísticos.

Por ejemplo, si analizamos a partir de los términos de *medio* y *fin* de Leech el enunciado: ¡qué calor hace aquí!, el primer análisis interaccional del O es el literal. Ante la insistencia del H en el contexto de una habitación con ventanas con la calefacción encendida a todo gas, el estado intermedio de interpretación de O comienza a coincidir con el propósito de H y con su consecuente acción o acciones: abrir las ventanas, bajar la temperatura de los radiadores, etc. El fin comunicativo se ha conseguido mediante los principios de interacción. En palabras de J. Ortega (1988, pág. 41):

[...] el fenómeno de la comunicación lingüística, desde la perspectiva del hablante, (se puede considerar) *como determinada estrategia encaminada a la consecución de cierto propósito y cuyo producto se plantea como problema, y desde la perspectiva del oyente, como las operaciones que éste debe realizar para resolverlo y responder en consecuencia*.

En resumen, sin tener un objeto perfectamente definido —lo comparte con otras disciplinas[25]— nos apoyaremos en la pragmática porque se propone analizar los principios, conocimientos y **estrategias** del saber comunicativo: en definitiva, introducirse en los procesos de realización hablada de cualquier lengua. Es algo más que una simple sociología del discurso, que estudia la lengua desde fuera, como exponente de la cultura. Además, lo pragmático está al servicio de la interpretación de enunciados en contexto.

I. 3. 1. EL ANÁLISIS DISCURSIVO: EL MARCO SOCIOCULTURAL. FUNCIONES Y ESTRATEGIAS

Todos los puntos de vista anteriores nos han ido haciendo referencia a estudios que trataban de adentrarse en el análisis de la realidad de la lengua oral desde diversos puntos de vista más o menos lingüísticos. Llegados a este punto hemos afirmado que nos estamos moviendo

[25] *Cfr*. LEVINSON, S. (1989): *Pragmática*, Barcelona, Teide.

en el ámbito de la *Pragmática* —en tanto que disciplina— cuyas bases podemos localizar históricamente desde los años cincuenta, con los estudios dialectológicos y estilísticos; posteriormente la Dialectología social, la Sociología del lenguaje, y la influencia —desde los textos anglosajones— de la Psicolingüística —a la que nos hemos referido brevemente—; y finalmente los análisis del discurso. Todo se puede encuadrar con el calificativo de "pragmático", pero desde los años noventa hasta ahora —al menos en el ámbito español— preferimos un marco de análisis y estudio *pragmalingüístico*, que engloba las disciplinas anteriores pero que parte de la lengua oral como génesis en esta investigación.

Pero, ¿qué entendemos por estudio pragmalingüístico? Veamos la siguiente ilustración:

Ilustración I



Todo estudio de esta índole en lo que a la lengua oral se refiere, presenta tres grandes áreas interrelacionadas que se manifiestan —a su vez— en cuatro puntos.

La primera área la constituye el ámbito de *lo enunciado*. Entendemos por él, lo que un interlocutor cualquiera A dice, es decir, los actos de habla que produce, y los actos de B, en respuesta o no a A. Si se producen actos argumentativos y reactivos se origina la interlocución comunicativa. El objeto de estudio en este campo lo constituyen principalmente esos mensajes desde el punto de vista más denotativo y lógico posible: el ámbito de lo literal, en términos semánticos. Estas operaciones lingüísticas se ajustan a las funciones referenciales y argumentativas del lenguaje. Así:

[trabajo/26 y ss.][26]

B: ¡aah!↑/ tú/ y yo que me tengo que ir/ que me tengo que ir ahora a las siete quince

A: ((y yo tengo que coger la arsina))§

[26] Las trascripciones están tomadas del corpus que se está elaborando por el *Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada* (GILA) de los departamentos de Lingüística General y Lengua Española de la Universidad de Granada, así como la colaboración del *Centro de Lenguas Modernas* de la Universidad de Granada. Para información sobre el corpus, transcripciones, etc. véase la «Introducción» y el apartado «C. Metodología»,

Los dos hablantes tienen elementos léxicos suficientes para expresar una información sin necesidad de ninguna segunda intención o significado metadiscursivo. A este respecto se refiere la segunda área: *la enunciación*.

Entendemos por el ámbito de la enunciación lo que afecta a la función expresiva de la lengua en el marco oral. Aquellos aspectos que se infieren en la interacción y que no están claramente —denotativamente— afirmados. Elementos connotativos constituyen este ámbito:

[españolhablado.doc1º/185 y ss.]

SA: a lah siete y media/ pero el deo pegao en el portero chiquillo peeeen// pero así eh/ peeeen// (RISAS) digo coño eso que eh/ se levantó ehta y pregunta quien eh/ se asoma al balcón y ehtaba la vecina de abaho/ pero e que depuéh ha pegao otra ve a lah ossho//

Obsérvese cómo en esta intervención, se habla de que alguien está llamando al portero automático de la casa con insistencia. Esa información que el H quiere transmitir, es producida por el deo pegao *en el portero* y su correspondiente autorreformulación intensificadora ha pegao

pág. 19. Respecto al sistema de clasificación de los fragmentos, consúltese el apartado

otra ve a la ossho. En absoluto tiene el dedo pegado en el botón del portero. Es evidente que básicamente desde un análisis pragmalingüístico es posible deducir el contenido comunicativo real de la enunciación.

Sin embargo, estos dos rasgos pragmáticos —el de lo dicho y el de lo que se quiere decir— no bastan. El ámbito de *la valoración* refuerza los dos anteriores. Efectivamente, la fuerza ilocutiva de la lengua desarrolla una función que está "cargada" estratégicamente:

[transcripción.doc/477 y ss.]

B: la que teníamos nosotros de lengua es que se—se estudiaba el libro→/ y cuando empezaaaa nos iba repitiendo lo (que) tenía el libro en clase →

A: eso es lo queeee—eso es lo que hice yo el año pasao con el de seguridad social↑ que era un ZO/ PEN/ CO de profesor↑ tío como yo no he visto otro en mi vida↑ / como que yo no he visto otro en mi vida—yo no he visto otro TIO/ más INÚTIL pa dar clase →// ¡se hacía unos pollos él solo!↑ (RISAS)

Mientras A utiliza la estrategia del insulto directo, B propone una alabanza a la profesora sin usar recursos como los adjetivos calificativos —como prodría ser previsible—. Su estrategia consiste en dar una expli-

«Abreviaturas», al comienzo del presente trabajo.

cación de por qué sabía tanto —se estudiaba el libro— y el interlocutor A no le pide más concreción: ha entendido la estrategia de producción de B y siguen en la conversación.

Por otro lado, los tres ámbitos de los que venimos hablando, se desarrollan en cuatro puntos del discurso:[27] el marco sociocultural, el contexto discursivo, la estructura discursiva y la lexicultura. En *el marco sociocultural* se debe atender a tres aspectos como mínimo:

Ilustración II

ANÁLISIS PRAGMALINGÜÍSTICO

EL MARCO SOCIOCULTURAL



Las variables del sexo, la edad y la formación cultural de los actuantes en la conversación son pautas que no deben faltar en todo análisis pragmagramático o pragmalingüístico. Asimismo, los elementos dias-

[27] *Vid.* la ilustración I más arriba.

tráticos, diafásicos y diatópicos perceptibles en los denominados textos orales, junto con el grado de parentesco —si lo hay— también nos aportan una serie de datos relevantes para el análisis.

I. 3. 2. EL CONTEXTO DEL DISCURSO. FUNCIONES Y ESTRATEGIAS

En un segundo punto del estudio nos centramos en el denominado *contexto discursivo*: situación, relación y aspectos del paralenguaje se dan cita aquí:

Ilustración III



Lo primero que podemos ver es el *entorno* en el que están los interlocutores. Un determinado comentario pragmalingüístico se enriquece bastante cuando se escucha / visualiza la grabación y se observa la in-

formación que nos proporcionan los ruidos de fondo (las cucharillas del café, los instrumentos de la cocina, la música en un bar, la televisión, etc.).

Las *relaciones* entre los interlocutores, o lo que es lo mismo, *con quién* hablan, son un punto fundamental para iniciar cualquier tipo de reflexión y para extraer conclusiones. El grado de confianza condiciona los temas de la conversación y la selección del vocabulario de ciertas unidades fraseológicas y las estructuras sintácticas.

Finalmente, el *componente no verbal* de la comunicación —en grabaciones en video, por ejemplo— constituye, en la mayor parte de los casos *el elemento invisible*, porque normalmente se trabaja con transcripciones en las que, como mucho, se describe. Así, perdemos gran parte de la percepción de dicho componente. La importancia del componente no verbal, como todos sabemos, puede ser algo representativo de la cultura en la que se inserta el discurso oral (culturas de contacto / no contacto). Es un conjunto de hábitos de comportamiento, de ambientes, de creencias de una comunidad. Podemos distinguir dos tipos: el paralenguaje y el quinésico. El sistema paralingüístico está compuesto por signos sonoros fisiológicos y emocionales, elementos cuasi-léxicos, pausas, silencios sonoros, etc., que matizan e incluso comunican los actos verbales. El sistema quinésico consta de movimientos y posturas corporales —la mirada, por ejemplo— que desarrollan la misma tarea comunicativa en la conversación cotidiana.

Cada cultura observa concepciones, estructuraciones y usos del tiempo —cronémicas— y del espacio —proxémicas— peculiares. Además, existen aspectos químicos —lágrimas, humedecimiento de ojos y labios, etc.— y rasgos dérmicos —sonrojarse, la palidez— que cumplen funciones comunicativas y pueden ser usados de forma estratégica. En efecto, los signos —podríamos hablar de actos— de comunicación paraverbal y quinésica pueden transmitir información activa o pasivamente. Podemos usar de ellos para comunicar —estrategia— o sin que nosotros lo provoquemos ya estamos interactuando con el O. La mayoría de los aspectos culturales comunican pasivamente y los sistemas fónicos y corporales lo hacen activamente —pueden ser controlados por el H—.

Pero, ¿qué comunican esos enunciados? Se habla de algunas de las funciones que pueden desarrollar estos actos:

- Añaden – matizan información al contenido o sentido de un enunciado verbal:
    - Especifican el contenido/sentido de un enunciado.
    - Confirman.
    - Refuerzan.
    - Debilitan.
    - Contradicen.
    - Camuflan.
- Comunican completamente, sustituyendo el acto de habla.

- Regulan la interacción.
- Subsanan las deficiencias comunicativas.
- Favorecen la conversación simultánea.

Algunos de los ejemplos que se pueden dar en el que venimos denominando sistema paraverbal son: el tono, el timbre, la cantidad y la intensidad de la voz. También, la tos, el bostezo, el carraspeo, el suspiro, la risa, el sollozo, el llanto, el grito, se convierten en actos que emiten diferencias de significado y que deben ser tenidas en cuenta en el análisis pragmalingüístico. Los elementos cuasi-léxicos —onomatopeyas, interjecciones— reguladores de la interacción ¡umm!, expresivo-intensificativos ¡aaaah!, etc. Respecto a las pausas y silencios que también comunican, podemos referirnos a las ausencias de habla —entre 0 y 1 segundos aproximadamente— que funcionan como reguladoras de los turnos como final o comienzo de uno de ellos. Pueden ser pausas reflexivas y también fisiológicas. Respecto a los silencios, pueden venir motivados por cambios de H, autocorrecciones, respuestas, dudas, reflexiones, etc, con o sin función intensificadora.

Para terminar, en el sistema quinésico distinguimos tres categorías básicas:

- Los gestos o movimientos faciales y corporales con valor comunicativo.

- Las formas o maneras de hacer movimientos y tomar posturas, —la manera de comer, por ejemplo—.
- Las posturas del cuerpo en su conjunto: brazos cruzados al hablar, cruces de pies, etc.

En definitiva, cualquiera de los puntos citados constituye en sí una compleja reflexión sobre el proceso de comunicación y sobre las funciones de la comunicación no verbal en el discurso en las que no debemos extendernos más por no ser nuestro objeto específico de investigación.

I. 3. 3. LA ESTRUCTURA DISCURSIVA. FUNCIONES Y ESTRATEGIAS

Si volvemos a mirar la ilustración I, en un tercer punto nos referíamos a la estructura del discurso. ¿Cómo se puede sistematizar lo que hablamos en la conversación cotidiana?, ¿de qué unidades consta? Ya desde los estudios de —entre otros— Coulthrad (1977), Stubbs (1987), Brown y Yule (1993), Nunan (1993), Tusón (1997), Briz (1998), Cortés (1995;1996;2001), se viene haciendo la siguiente distinción[28]:

[28] Consúltense en nota 14, pág. 52 de BRIZ GÓMEZ (1998) estos y otros estudios.

Ilustración IV



Los hablantes producen en el canal de la comunicación lo que se denominaban clásicamente *enunciados*, pero que nosotros preferiremos —como tantos de los autores citados arriba— llamar *actos*[29]. Todo acto o actos de habla de un H en una conversación determinada se constituyen en una *intervención* de dicho interlocutor. A esos dos integrantes inferiores en el plano del discurso oral se les encuadra entre las *Unidades Monológicas*. Cuando A se relaciona con B —o viceversa— y ambos interactúan, esto es, negocian, argumentan con intención de, reciben, interpretan y aceptan o no; es entonces cuando se produce el *intercambio*. Una sucesión de intercambios queda establecida en el *diálogo* final que se obtie-

[29] Se mantiene así una terminología que no confunde «enunciado» con «texto».

ne como resultado. Estas últimas unidades son las *Unidades Dialógicas*, dispuestas en un plano superior.

En todo texto oral y su correspondiente trascripción caben dos interpretaciones de base: la dialógica —desde el todo a la parte— y la monológica —de la parte al todo—. Esto es, el diálogo como unidad discursiva y sus secuencias de intercambios. Así, obtenemos lo siguiente: en una primera lectura de una conversación determinada se tocan una serie de temas: unas opiniones, unos sentimientos, unas aficiones comunes, unos consejos, etc., etc. Esos que hemos llamado temas o con el término inglés *topics*, se distribuyen manteniendo cierta unidad a la interlocución a través de —lo que podríamos denominar— el *hilo discursivo*. A este aspecto —*grosso modo*— es a lo que en la literatura pragmática se refiere cuando habla de *cohesión* discursiva. El tema o temas de que consta un diálogo refleja un eje conversacional. Además, se produce una serie de cambios temáticos —remas— con sus correspondientes subtemas derivados del tema o de los remas. En:

[transcripción.wpd/2642 y ss.]

A: ¡cabroncete VAYA SUSTILLO/ QUE NOH METITTE ANOCHE CON LA POLLA DE LA BORRACHERA! (RISAS)

B: ¡PILLE UN PEO COM´UM MEMBRILLO!

A: ¿no?/ si te pasahte diciendo eso toa la noche cabrón

B: si lo[rep]

A: [((si))]§

B: § lo repetí ¿no?/ ya sabeh tú que cuando uno va borracho/ ya no sabe ni lo que dice

A: cojoneh tío/ tío ¿pero qué bebihte pa ponete así de malo?

B: pooh me bebí como//once o doce cubatah de whisky// y media botella de bacardi

A: °(claro)°// luego diceh que no quiereh seé borracho

B: no/ si yo no lo soy/ peroo/ esa noche era el cumpleañoh e mi amigo y no// y lo tuvo que seé

A: fernando (( )) se pillo un susto macho/ ¡maadre mía!

Se observa un *continuum* temático que es la borrachera que tiene uno de los interlocutores. Asimismo, sin que se aprecien gravemente cambios temáticos el H introduce otras cuestiones por debatir —por ejemplo—: peroo/ esa noche era el cumpleañoh e mi amigo y no//; junto con el susto que recibió un tal Fernando. Y líneas más adelante en la transcripción de la conversación se detecta una recurrencia al tema principal:

[transcripción.wpd/2699 y ss.]

A: (( ))/// porque cuanto máh bebah te digo yo que te lo pasah peó

B: sí/ pero ya que pagah el cotillón/ pueh habrá que aprovechal-lo

A: sí/ (RISAS)/ dice mi padre que a lo mejó se viene pa controlame/ digo sí/ (RISAS)// como venga te voy a poné tibio (RISAS)/ digo te voy a poné tibio/ te vah a poné a mi lao§

En el siguiente esquema quedan reflejados estos elementos de una primera toma de contacto con el análisis pragmalingüístico de una conversación:

Ilustración V



Por otro lado y siguiendo el punto de vista dialógico podemos situar la continuación del análisis de la estructura discursiva en otro de los elementos: lo que hemos interpretado como el intercambio. En efecto, en las unidades dialógicas se producen los intercambios que son fruto de las intervenciones[30]. Cada intervención respondida —directa o indirectamente— constituye un intercambio de información. Cada intercambio tiene un número determinado de intervenciones que se pueden producir en ampliación de información o en respuesta. En este fragmento, encontramos una sucesión de intervenciones que se organizan en intercambios entre los interlocutores:

[Convers.doc/1 y ss.]

E: pueeee la verdaaaa que la película ehtuvo bien/ pa'que te voy a deci'otra cosa// la gente decíaaaa// yo que sé — la gente salía contenta// pero había unoh que decían que'ehtaba muy mal/ otroh que'ehtaba muy bien/ pero a mí me guhtó///

I: ¿se te hizo larga? §

E: §noooo/ la verda que la película e larga pero no se hace larga/ porque/ al principio empieza un poco

[30] Para una tipología de intervenciones puede verse GALLARDO (1995) pág. 55.

rara — porque sí/ empieza — empieza a moverse mucha gente y entonceh diceh uy/ ehto vaaaa se muy trihte y la verda que'eh trihte/ pero luego yaaaa/ se hace máh amena y — yo que se — muy [romántica]

I: [mi prima que va mehclando recuerdoooo]

E: sí sí/ son doh hihtoriah ademáh porqueeee el hhombre/ el paciente ingléh/ se quema en el avión y entonceh ehtá el pobre que se vaaaa mori y la enfermera lo va cuidando y él va recordando cosah de su vida y al mihmo tiempo — bueno — al mihmo tiempo/ máh bien deppuéh/ empieza la'enfermera a recordaaaa/ a recordaaaa también toh de la suya/ y claro/ en eso va la película máh o menoh/ el interéh ehtá en lah doh hihtoriah//

I: ¿qué van paralelah lah doh hihtoriah? §

E: §no/ no tan paralelah/ hay un momento en que'empiezan a mehclarse pero eh una continuación de la otra//

I: peroooo/ la'enfermera y lo que'eh el paciente no se lían ni ná ¿no? §

E: §no/ tía/ el paciente no se puede lia(r) con nadie ¿sabeh?

I: ¡ah!¿no? §

E: §ya como ehtá — ehtá que se va'a mori(r)/ que casi no puede reppira(r)/

I: ¡aaaah!¿sí?/ ¿entonceh que'eh recordando el paciente su hihtoria?

E: sí/ él recordando y ella lo cuida y eso pero/ si casi no se puede move(r)/ ni reppera(r) ni ná// él — o sea que no/ queeee no se lían/ ella se lía con un hindú//

Hay una serie de movimientos en cohesión temática organizada en intercambios. Los pares adyacentes —en terminología de Stubbs (1987)— responden a unos principios de *predictibilidad*, donde una intervención era esperada en el conjunto de un intercambio:

[Esphabla.his 1ª/2160 y ss.]

A: ¿qué os parecen los teléfonos móviles?

B: que son una pérdida de tiempo y de dinero//

A ese fenómeno podemos referirnos desde la perspectiva de la *coherencia* conversacional. La cohesión de la que hablábamos más arriba, no puede producirse sin una conexión entre las restantes partes del

diálogo. Un texto coherente —dice Edmonson[31]— tiene cohesión necesariamente, aunque si tiene cohesión —todo el diálogo— no tiene por qué ser coherente. La coherencia pues, no es sino la congruencia —desde el análisis dialógico, de intercambios— de cada una de las secuencias. Ese encadenamiento lógico respeta las famosas máximas conversacionales y garantizan la continuidad referencial. Todo esto busca una función comunicativa a través de estrategias de comunicación. Así queda reflejado lo que venimos diciendo:

Ilustración VI



[31] *Cfr.* EDMONSON, W. J. (1981): *Spoken discouse: A model for analysis*, London, Longman, en CAMACHO ADARVE (2001) [en línea]: <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/CamachoAdarveTonos2.htm>

Algunos de los intercambios pueden tener una disposición lógica, pero otros se manifestarán ilógicamente. Esa inconsecuencia es morfosintáctica, semántica, etc., pero no pragmática. La conversación está llena de estas "aparentes" incongruencias con las que los interlocutores desarrollan estrategias comunicativas:

[transcripción.wpd /2676 y ss.]

B: § sí ¿no?/ ¿y y no me perdí?

A: qué pollah tío↓ /coño ↑/ pa perdete que'stabah tú// eso sí/ ibas tropezándote con tol'mundo

Sin una respuesta afirmativa o negativa que cabría esperar, B se siente respondido plenamente con toda la intervención de A.

También, en el punto 3 de la ilustración VI nos referíamos a las *repeticiones* y *reformulaciones* que se producen en todo diálogo. En efecto, las reformulaciones recuperan elementos lingüísticos emitidos previamente. Se puede hablar de repeticiones y reformulaciones entendiendo las primeras como reiteraciones del mismo elemento en su misma estructura morfosintáctica, y las últimas, como una reelaboración de esas unidades con más o menos diferencias. Ya Gülich y Kotschi[32] hablaban de la importancia de los fenómenos de repetición como un conjunto de activi-

dades encaminado a salvar obstáculos en la comunicación. Podemos decir que es una de las funciones dentro de la conversación:

[transcripción.wpd /2670 y ss.]

A: cojoneh/ si no te acuerdah que te dice// ¿quién fue? ramón/ llega ramón y te dice// pa que se te vaya el follo tieneh que ponete a corré// y te pusihte a corré y dihte la vuelta// aaa// por detráh de laa ehta

B: ¿donde estábamoh/ puehtoh?§

A: § sí de donde estábamoh puehtoh/// y dihte la vuelta a to aquello entero macho/// que panzón de reí macho/ y antonio detrás ti por si acaso te pasaba algo §

O también encontramos ejemplos donde la reformulación es más libre pero desempeña la misma función de aclaración entre los interlocutores:

[Conversación3yayo.wpd /2185 y ss.]

J: § que no traía entonces la chaqueta que [fue por la mañana]

[32] GÜLICH, E. y T. KOTSCHI (1983): "Les marqueurs de la reformulation paraphrastique", *Cahiers de Linguistique Française* 5, págs. 305-351.

P: [cuando tú vinis-
te] esta mañana traías la chaqueta y te estoy diciendo que
como saliste embala(d)a / pa(ra) irte

Pero, ahondemos un poco más en la cuestión del análisis pragmalingüístico. Llegados a este punto, podemos reenfocar nuestra investigación de la estructura discursiva hacia lo monológico. Así:

Ilustración VII



Si atendemos a las intervenciones, podemos referirnos a los turnos conversacionales como una de las constantes del diálogo que pueden tener más interés. En efecto, los movimientos de que consta cada inter-

vención de los hablantes afectan a tres aspectos: los silencios —pausas— las interrupciones y los solapamientos. Sin entrar en grandes disquisiciones, observamos que cada uno de los turnos que sirve al interlocutor para tomar la palabra y sus respectivas alternancias, desarrollan estrategias comunicativas diversas. No se trata tanto de una cuestión de necesidad de respirar, como de facilitar la comprensión del oyente y planificar la intervención siguiente. Es importante destacar el valor de la entonación por parte del emisor del acto de habla para que el receptor, de forma correcta, interprete que el enunciado terminó y pueda intervenir. El valor de los turnos, considerados como prolongadores, ha llevado a hablar a algunos autores de lapsos, intervalos entre turnos, fenómenos de vacilación, pausas sintácticas, titubeos, repeticiones, reinicios, etc., como un aspecto destacado de la estructura discursiva en la transición de las unidades conversacionales. En nuestro corpus observamos ejemplos del tipo:

[Conversación3yayo.wpd /2190 y ss.]

P: [te estoy] diciendo que tienees / años y que los achaques que tienes son de eso / puees son de eso

J: ahora si te vas a subir a una escalera / te lo miras más no vayas a caerte / si vas a

limpiar un cuarto de aseo te lo miras más no vaya que te caigas no porque te vayas

ya tú te haces algo pero es que ya trastornas a tus hijos //

¿es verdad o mentira? //

pues te lo miras y antes no te lo pensabas // ¿vale?

P: vale

Donde la toma del turno se produce con un ahora con esa función. En otros, el elemento no verbal de las risas realiza el inicio de la intervención de A:

[transcripción.wpd /2679 y ss.]

B: ¿y no me pegaron?§

A: §(RISAS)/ ni falta que hace (RISAS)/

menoh mal/ ya lo que te faltaba aquella noche

En lo que se refiere a las interrupciones y los solapamientos, se encuentran relacionados los aspectos estrictamente lingüísticos y los socioculturales. Así, en nuestra selección de conversaciones —entre nativos hablantes de español— el número de interrupciones y casos de habla simultánea es significativo, al tiempo que no es descortés, por lo que deducimos del análisis de algunos diálogos. Aparecen tanto la interrupción, entendida como solapamiento iniciado en el desarrollo de otra intervención que obliga al oyente a parar, como el habla que coincide en el turno

de otro. El aspecto prosódico juega un papel destacado a la hora de la colaboración entre interlocutores o la competición por el turno.

Ahondando en la cuestión, tiene mucho que ver la frecuencia de estos fenómenos con la relación que vincula a los participantes y el tema de la conversación:

[Conversación3yayo.wpd /2199 y ss.]

J: yo/ nunca he menti(d)o/ como no sea para quitar una algúnn [compromiso]

P: [te estoy] diciendo que

Donde J y P son familiares y está claro el conocimiento que ambos tienen entre sí para solaparse e interrumpirse con esa estructura de te estoy diciendo que. En otras situaciones podría resultar —a todas luces— cuando menos descortés[33].

Respecto a los actos, en la unidad mínima de la conversación, podemos analizar los inicios conversacionales, la tomas de contacto o fórmulas de abordaje, el amplio capítulo de los conectores, las repeticiones de actos, los actos suspendidos, fáticos, entonativos —enfáticos o atenuadores— los cierres, etc. Todos ellos desarrollan estrategias comunicativas y cumplen determinadas funciones en la conversación. No vamos a

entrar en cada uno de los casos, pero podemos observar, como muestra, los inicios de estos ejemplos de nuestro corpus:

[transcripción.wpd /2642 y ss.]

A: ¡cabroncete VAYA SUSTILLO/ QUE NOH METITTE ANO-
CHE CON LA POLLA DE LA BORRACHERA! (RISAS)

B: ¡PILLÉ UN PEO COM´UM MEMBRILLO!

[Conversación3yayo.wpd /2178 y ss.]

J: mira que está el pan bueno ¿eh? hoy sí está bueno el pan//
algunos días estáa// FATAL

P: hoy lo que ha hecho es un friíco de huevos

O los actos suspendidos con entonación ascendente en:

[Españolhablado.doc 2º /789 y ss.]

N: aunque no compreh na

M: [(( ))]

N: no compreh na/ pero pa(ra) mirar yo siempre iba↑

Y finalmente un ejemplo de actos enfáticos con repetición:

[33] Llegados a este punto podríamos referirnos al ámbito de la cortesía y la violación o no

[transcripción.wpd /2691 y ss.]

B: §¿y me desnudasti-y me desnudasti?

A: tuveraa §

I. 3. 4. EL ASPECTO LÉXICO: *LEXICULTURA*. FUNCIONES Y ESTRATEGIAS

Un último aspecto —aunque queda abierto a la consideración— del análisis pragmalingüístico de la conversación, lo hemos denominado *lexicultura*. Distinguimos a su vez tres apartados:

Ilustración VIII



de las máximas, pero para no desviar la cuestión, no lo haremos.

Todo análisis conversacional, tiene que estar sujeto, por supuesto, al tema de la conversación y, además, debe considerar en todo momento la fecha en la que se ha escogido la muestra oral de lengua.

En el documento [Mjosé.doc /1875 y ss.] encontramos la expresión subrayada:

P: mmm la morcilla// a mi la caldera me gustaa **jander clander** ¿eh?// a ver si no trabajo nunca en unn

J: es que la caldera está buena ¿eh?

Nos sitúa en una fecha concreta, ya que pertenece a una forma especial de hablar de un personaje famoso de la televisión. Dicha forma se hizo famosa y se extendió a todos los medios por su "originalidad".

Las fórmulas del acervo sociocultural y de la convivencia social son otras muestras que nos pueden ayudar, sobre todo cuando trabajamos con estudiantes extranjeros: son aspectos pertenecientes al acervo cultural, como:

[transcripción.wpd /2700 y ss.]

B: sí/ pero ya que pagah el cotillón/ pueh habrá que aprovechal-lo

A: sí/ (RISAS)/ dice mi padre que a lo mejó se viene pa controlame/ digo sí/ (RISAS)// como venga te voy a poné tibio (RISAS)/ digo te voy a poné tibio/ te vah a poné a mi lao§

El análisis léxico nos ayuda también a detectar los referentes culturales existentes en las denominadas *fórmulas-cliché* del acervo cultural. Así, por ejemplo, merece la pena reseñar este ejemplo:

[Conversación3yayo.wpd /2210 y ss.]

J: sí/ sí// cuando yo estaba cosiéndote el mono y doblándote la ropa (SONIDOS RAROS)[34] (RISAS) dale dale en las espaldas dale en las espaldas/ san blas san blas que se le pase eso (RISAS)

P: san blas san blas que me se pase eso// si lo que me he pegado es el ((eruuctoo))

J: pues habértelo echao eso no §

P: § claro

Y también, un uso propio normal y a menudo frecuente, en los interlocutores de edad joven:[35]

[transcripción.wpd /2642 y ss.]

[34] P quiere eructar, pero se da cuenta de que se está grabando la conversación e intenta contenerse y se atraganta.

A: ¡cabroncete VAYA SUSTILLO/ QUE NOH METITTE ANO-
CHE CON LA POLLA DE LA BORRACHERA! (RISAS)

B: ¡PILLÉ UN PEO COM´UM MEMBRILLO!

[Estrella /120 y ss.]

M: el pantalón verde beneton

N: ¿POR QUÉ?

M: porque me da la gana

N: vale ↔

Uso asimismo normal, dado el grado de confianza y parentesco de las participantes en la conversación [Estrella /120 y ss.]: hermanas de 24 y 23 años.

Finalmente, los localismos. En el análisis del léxico hay que hacer observaciones puntuales sobre la aparición, en cierto tipo de textos, de ciertos localismos. En muestras obtenidas aquí en Granada, es habitual oír fórmulas como: ¡la Virgen de las Angustias! o *ser más delicado que la calle de la colcha*, por citar dos ejemplos frecuentes.

Por último, vamos a insistir, una vez más, en que el análisis léxico debe estar vinculado en todo momento a los temas de conversación, a la

[35] Varones de 18 años en [transcripción.wpd /2642 y ss.]

edad y al sexo de los interlocutores para poder desarrollarse de manera estratégica.

II. CAPÍTULO SEGUNDO

LOS PROCESOS ESTRATÉGICO-COMUNICATIVOS

II. 1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ESTRATÉGICA.-

Debido a todo el desarrollo de los estudios en el campo de la interacción comunicativa, el enfoque hacia las L2 y las consecuentes revisiones metodológicas, llevaron a los primeros pasos en la aparición de los estudios de estrategias comunicativas en lo que se denominó el *habla para extranjeros* con sus características (Zanón 1988) y las cuestiones sobre la negociación del *input* comprensible. Los enfoques comunicativos y por tareas, reelaboraron sus conceptos de competencia comunicativa a la luz del análisis de los procesos de interacción pragmática.

La noción de estrategia se extiende desde —aproximadamente— los años 80, en que se empieza a aplicar en los estudios de lingüística. Si las relaciones de interacción —tratadas genéricamente en el capítulo anterior— provocan el uso de esas estrategias, al estudiarlas detalladamente ahondaremos en el concepto de comunicación lingüística. Si en el discurso hay —como afirma Lozano— *acciones, luchas, sometimientos y*

pactos, podemos añadir después de lo anteriormente dicho, que también hay estrategias[36].

La psicolingüística, desde los mecanismos de adquisición de segundas lenguas, al profundizar en lo discursivo y pragmático de un enunciado, se ha centrado en las estrategias de actuación de los hablantes, fundamentalmente. Aquí, nos centraremos en el global de la noción de estrategia —concepto teórico lingüístico— pero con especial atención a las de comunicación.

Vamos a partir desde el ejemplo que cita S. Bonilla (1990, pág. 13):

La pregunta «¿te gusta la música o la lectura?» pronunciada por un amigo significa una cosa y pronunciada por un vendedor del Círculo de Lectores significa otra bien distinta, porque la ***intención estratégica*** *del amigo es conocer tus aficiones para intercambiar opiniones, discos o libros, mientras que la del vendedor es que te conviertas en su cliente*.[37]

Si nos fijamos en los dos conceptos que hemos resaltado, observamos lo siguiente: por un lado, sin pragmática no existirían estas posibles interpretaciones que hace Sebastián Bonilla. Por otro, la pregunta *¿te gusta la música o la lectura?*, es un acto ilocutivo desde el H —amigo o

[36] LOZANO, J. (1986): «El texto», en Lozano et al. (eds.) (1986): Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual, Madrid, Cátedra. Citado en Bonilla álvarez (1990) pág. 11.

vendedor—. Ese acto lingüístico parte de una idea estratégica en un contexto determinado. Se pueden inferir otros posibles comentarios, sin embargo con los aquí expuestos, *intención* y *estrategia*, parecen dos conceptos muy interrelacionados. De la intención hemos hablado más arriba, pero ¿qué es la intencionalidad estratégica?

Para llegar al fondo de esta cuestión, una idea nueva entorno a la interacción se nos presenta: si producir e interpretar son acciones de los procesos discursivos, el H que elabora un enunciado y el O que lo comprende han de cooperar estratégicamente dentro de una situación comunicativa dada. En efecto, conversar —parafraseando a Ducrot (1986)— es un texto único interpretado polifónicamente por varias voces y además, si nos logramos entender, es decir, alcanzar el objetivo comunicativo propuesto —intención— es porque tanto H como O contribuyen a ese objetivo. En definitiva, los protagonistas de la comunicación negocian estratégicamente hacia el fin, ya sea el O, manteniendo unas expectativas, o el H renegociando el objetivo.

Intencionalidad estratégica y cooperación son, pues dos de los factores de la competencia comunicativa estratégica de un discente. Ahora bien, en los diálogos con hablantes de L2, la importancia del componente estratégico en su pericia lingüística es de vital importancia. Puede haber una predisposición de cooperación discursiva —normalmente la

[37] La negrita y el subrayado es nuestro.

hay— pero cuando nos situamos —por motivos didácticos— en el nivel de la producción, el acto ilocutivo emitido puede no surtir los efectos comunicativos intencionales; en otras palabras, puede provocarse la ruptura comunicativa. El discente de una L2 puede recurrir —consciente o inconscientemente— a unas estructuras, rutinas o prototipos, entre otros recursos: ahí, está poniendo en marcha el componente estratégico de su competencia comunicativa. Para A. Tusón (1988):

[...] *en el análisis del encuentro comunicativo debería profundizarse en el conflicto y el malentendido porque cuando aparecen, por contraste, evidencian la existencia de unas normas* —estratégicas—*, a menudo tan obvias, que nos parecen irrelevantes*.[38]

Y Payrató (1996), refiriéndose a ese discente que recurre a las estrategias, afirma tajantemente que *viola las normas para conseguir los resultados comunicativos que le convienen*.[39] En cualquier caso, se producen e interpretan de modo habitual, como parte normal de la interacción intencional y cooperativa, recursos estereotipados —tácticamente adquiridos— que vinculan el discurso con el contexto: son las estrategias del nivel pragmático.

[38] En BONILLA ÁLVAREZ (1990) pág. 17.
[39] Íbid.

Sebastián Bonilla (1990, pág. 17 y ss.) distingue cuatro prototipos de estrategias que entran en juego en la competencia discursiva:

1. Cognitivas.
2. Heurísticas.
3. Gramaticales.
4. Pragmáticas.

En su artículo, habla del concepto de estrategia en términos muy amplios, pero en lo que al uso lingüístico se refiere, las que hemos venido refiriendo son las pragmáticas. Así, los tres tipos anteriores aglutinan procesos previos a la interacción. Las cognitivas, de las que ya expresamos algo al hablar de los aspectos psicolingüísticos, y las gramaticales, quizá también se centran, tanto en la producción como en la interpretación, aunque las que más utilizamos —según el autor— son las estrategias heurísticas. Éstas quedan dentro de lo que podemos denominar el campo de la intuición: son *como hipótesis que proporcionan una rápida información, a menudo intuitiva, pero imprescindible como alimento cognitivo.*[40] En mi opinión, seguimos en el primer tipo, pues, el mundo cognitivo es muy complejo y lo que expresamos en torno a la psicolingüística así lo corrobora.

[40] Íbid.

Bonilla (1990) no viene a descubrirnos nada nuevo y las referencias pragmáticas de las estrategias nos devuelven a lo expresado más arriba sobre los conceptos de «contexto» e «interacción». A pesar de todo, redunda en la idea de la existencia de una serie de situaciones sociales que *exigen* comportamientos estereotipados. Ahí está la clave de la aportación de este investigador. El hecho de la exigencia del uso de unos prototipos nos informa de unos mecanismos de coacción que desencadenan ese recurso comunicativo: todo ello reside en la mayor o menor competencia comunicativa estratégica del individuo.

Desde otra perspectiva —el texto de E. Bialystok (1990)— se plantea la investigación de la relación entre estrategia y competencia. Para la autora tres son los puntos de partida:

- La identificación.
- La explicación.
- La instrucción.

Si conseguimos identificar las estrategias que parece que se producen e interpretan de forma continua y casi inconsciente, hallaremos una explicación global a los fenómenos comunicativos. De este modo, la enseñanza de lenguas servirá a un objetivo verdaderamente lingüístico independientemente de los fines por los que se aprende un determinado idioma. En cualquiera de las infinitas motivaciones para adquirir una L2 el

objetivo es siempre comunicativo, por lo tanto, está supeditado al estudio y aprendizaje de la competencia estratégica. Busca el cómo y el porqué de las producciones estratégicas y éstas te llevarán a hablar de la comunicación estratégica, afirma Bialystok (1990, pág 10). Esto entronca con la visión interaccional estratégica de la que hemos hablado más arriba.

Quizá todos tengamos que hacer uso de la comunicación estratégica en las primeras fases de aprendizaje de una L2, pero es común también, la idea de que el uso estratégico en la interacción tiene lugar cuando surge un problema de interrupción comunicativo. ¿Acaso la comunicación habitual no es estratégica? En nuestra opinión sí. Ellen Bialystok —recogiendo los estudios de Faerch y Kasper (1989)— manifiesta que *communication strategies can occur in the absence of problematicity*, corroborando lo que decimos aquí[41].

La gran cuestión —apuntada más arriba— es la existencia de la consciencia estratégica por parte del H o del O. Efectivamente, despertar ese discernimiento, que en las primeras fases del aprendizaje no parece posible, puede sernos de gran utilidad en los procesos de ASL. Estos últimos autores (Faerch y Kasper 1989), reconocen la necesidad de la consciencia en la comunicación estratégica, ya que, para ellos interactuar es el resultado de unos procesos donde se negocia un plan previamente concebido. A pesar de todo, no llegan a «mojarse» del todo —es la crítica

[41] Una de las hipótesis de este trabajo es observar que la competencia comunicativa es estratégica, independientemente de los problemas en la consecución de un objetivo

que les hace Bialystok (1990)— puesto que cada individuo es libre para asumir el plan estratégica y conscientemente intuido.

Aquí, llegaríamos al hecho de que el O, sea consciente o no de esa intención estratégica, en cualquier caso, reconoce el enunciado. Bialystok cuestiona esta idea. Es cierto que un sencillo análisis de una conversación revela unos usos estratégicos, pero que sean intencionados o no depende —según la autora— de algunos factores: el grado de dominio de la lengua en la que se conversa por parte de H y O; la naturaleza del objeto de comunicación; las condiciones de esa relación lingüística; etc.

En todas las definiciones de estrategias comunicativas aparecen estas características a las que estamos haciendo referencia, desde el enfoque entre las relaciones de estrategia y competencia. Ya S. P. Corder (1978) y E. Tarone (1981), relacionaban los conceptos: para Corder las dificultades en la destreza de una L2, se solucionaban con el empleo de una técnica sistemática —estrategia—. Tarone añadía el factor de la interacción en la elaboración de esa técnica. El grado más elaborado es el de Claus Faerch y Gabriele Kasper (1989, pág. 54) al definir estrategia en relación a competencia de la siguiente manera:

comunicativo. BIALYSTOK (1990) pág. 12: 'las estrategias de comunicación pueden darse en la ausencia de problemas'.

Las estrategias son [...] *planes potencialmente conscientes para resolver lo que a un individuo se le puede presentar como un problema para alcanzar un fin comunicativo particular*.

Es E. Bialystok (1990) quien enfoca el problema de la idoneidad y la habilidad en una L2 estudiando el caso de los niños al resolver problemas comunicativos. Ella desarrolla la investigación con una fuerte influencia psicolingüística. En efecto, a la investigadora le obsesiona la incidencia en el comportamiento de los O, cuando se topan con una producción estratégica.

En primer lugar, distingue un simple proceder cognitivo de una verdadera competencia estratégica. Una cosa es estrategia y otra los procesos del uso y aprendizaje de una lengua, según Bialystok. Los procesos agrupan todas las capacidades mentales —lingüísticamente hablando— previas a la producción. En esos procedimientos se incluyen las estrategias de aprendizaje y las de comunicación. Para ella —recogiendo desde otros estudios anteriores— el tiempo —entendido como momento— determina el tipo de estrategia utilizada. No es lo mismo el uso de un sinónimo para una simplificación, que una evitación semántica. En el primer caso hablaríamos de *táctica*, en el segundo de estrategia, pues en palabras de Seliger, 1984, pág. 23:

[…] *son* —las estrategias— *universales, independientes en tiempo y contexto, y cuando se abordan deben ser tomadas para dirigir la adquisición en un periodo largo*.

En otras palabras, las estrategias quedarían en el proceso cognitivo más elaborado y provocarían cambios en la interlengua de los discentes[42]. La distinción entre «táctica» y «estrategia», también andaría en cuanto al periodo; el «proceso», en cambio,

[…] *observado como un simple punto en el tiempo podría ser llamado una estrategia y cualquier estrategia observada con suficiente (aunque indeterminada) frecuencia podría ser llamada un proceso*.[43]

En segundo lugar, además de toda esta cuestión de la distinción entre estrategia, táctica, proceso, no debemos olvidar las ideas que aportan Faerch y Kasper —*s.c.*— desde su texto reimpreso de 1989. Para esta reconocida pareja de investigadores, la influencia de la psicolingüística —después de los analistas del comportamiento, más psicólogos que lingüistas— centró el estudio de las lenguas y su aprendizaje en los procesos. Todas las cuestiones que se le pasan a un discente de lenguas por su cabeza en producción o interpretación son consideradas por Faerch y

[42] Tocaremos brevemente el tema de interlengua en el «capítulo III, apartado 5».
[43] BIALYSTOK (1990) pág.18.

Kasper como procesos. Y, ¿qué hay de las estrategias? Los mecanismos que los estudiantes necesitan para aprender y comunicar son esas estrategias.

Ahora bien, téngase en cuenta que ellos puntualizan sus estudios en L2 y en aprender y comunicar esa L2. Además, se hacen eco de la confusión terminológica que hay al respecto. Efectivamente, se deben tener en cuenta tres ideas previas para la concepción de una perspectiva correcta —desde su punto de vista— en el estudio de los procesos y las estrategias. Partamos del concepto de interlengua (IL), del que hablaremos más adelante. Faerch y Kasper (1989) recuerdan la literatura sobre la IL, en la que podemos considerar la IL de un discente como un resultado de una simplificación de las estrategias o los procesos. También es un código sencillo como afirmaba Corder (1981); pero todavía recogen otra visión: distinguir entre creer que la IL es una simplificación de un producto lingüístico o la simplificación de un proceso/estrategia. Esta última tesis, tomada de S. Blum y E. A. Levenston (1978), complica un poco más las cosas.

Claus Faerch y su compañera investigadora Gabriele Kasper añaden un enfoque más al de las concepciones de la IL. Hay que especificar apropiadamente entre comunicación y aprendizaje. Estrategias comunicativas y estrategias de aprendizaje se mueven en campos específicos, pero ocurren simultáneamente como demuestran los estudios de IL. Mientras un discente está aprendiendo una L2, desarrolla unos procesos

sintácticos, semánticos, morfológicos, etc.; al mismo tiempo está creando un subsistema —IL— que lo usa —dimensión pragmática— en la interacción comunicativa. Los procesos, por tanto, remiten a una categoría universal en las investigaciones de IL y los mecanismos —que citábamos más arriba— empleados individualmente por los alumnos de una L2, estarían más cerca de la concepción de estrategia.

En definitiva, Faerch y Kasper (1989) distinguen entre proceso y estrategia orientando más esta última a la noción de *plan*. En todo acto de interacción lingüística, para alcanzar el objetivo de llegar a la comunicación se conciben unos procesos —recurriendo al subsistema de la IL— y se dan unos pasos de forma secuenciada que responden a esos procesos planteados; en otras palabras, los procesos se desarrollan en estrategias. Es el modelo de producción hablada que muestran en *Strategies in Interlanguage Communication*:[44]

OBJETIVO → PROCESOS → PLAN →

PRODUCCIÓN ⇒ OBJETIVO

Las estrategias quedan en esos planes que son desarrollo a su vez de los procesos de planificación. Todo este esquema está limitado a

[44] El cuadro que sigue está traducido del inglés y adaptado formalmente para una mejor comprensión.

responder a un problema —conseguir el objetivo comunicativo— y a través de una intervención consciente. Desde el punto de vista de E. Bialystok (1990), el modelo de Faerch y Kasper (1989) es muy ambicioso y ha contribuido a clarificar la teoría de las estrategias de comunicación, pero es en las definiciones precisas donde —según ella— las hipótesis están aún abiertas. En efecto, si releemos los párrafos anteriores de síntesis de las tesis de Faerch y Kasper observaremos un ligero *mare mágnum* de términos, útiles sí, sin embargo confusos en su delimitación conceptual[45].

La clave para entender estas creencias —tanto de Bialystok como de Faerch y Kasper, entre otros— está en delimitar teóricamente *proceso*, *plan* y *estrategia*. Claus y Gabriele entienden los procesos como los que engloban a las estrategias y los planes, sin embargo, también hablaban de donde se fabricaban las estrategias: en los procesos de planificación, que emitían un plan de estrategias para alcanzar un determinado objetivo comunicativo. Ellen va más allá: se pregunta por el límite entre los procesos de planificación y la producción, a pesar de todo, no logra responder pues esta línea de búsqueda le lleva a un auténtico galimatías psicolingüístico, como ella misma afirma:

[45] Lástima que en las investigaciones en lengua española no tengamos ni siquiera ese mare mágnum terminológico. Hemos ido a remolque de lo que se hacía en el mundo anglosajón, como en tantas otras cosas.

[...] *la evidencia neuropsicológica para distinguir los procesos de almacenamiento y recuperación es todavía ambigua.*[46]

Para terminar con este punto, en nuestra modesta opinión, adentrarnos en este campo psicológico no es lo más apropiado para un lingüista, por lo tanto, volvamos a buscar criterios de delimitación de las estrategias —más lingüísticos— en la interacción comunicativa verbal.

Es bien cierto que los neuropsicólogos cognitivos abrieron el campo del estudio de estos procesos, principalmente en sus análisis de los periodos de memoria de un individuo al ir adquiriendo una L2, y las consecuencias de comportamiento lingüístico que eso conllevaba. Llegados a esta esfera de la comunicación, si se observa cualquier mínima grabación de producción de actos de habla, aparecen ciertos rasgos que nos sitúan en la posibilidad de aparición de estrategias comunicativas. Casi todas estas manifestaciones están relacionadas con aspectos temporales —ya dijimos algo más arriba— en la articulación de los enunciados. De este modo, se suelen hacer ciertas pausas breves antes de producir determinadas estrategias; el habla se hace más pausada y lenta; se emiten frecuentes repeticiones, autocorrecciones, así como aperturas en la conversación que son abandonadas inmediatamente por el emisor; además pueden aparecer errores —en morfosintaxis, pronunciación, ...—

[46] BIALYSTOK (1990) pág.19. La traducción es nuestra.

recursos extralingüísticos —mímica y otras semiologías— bloqueos mentales en los que no se sabe seguir, etc.[47]

Con todos estos datos E. Bialystok (1990) se vuelve a plantear una duda teórica: dónde situar las estrategias en la comunicación. Anteriormente, habíamos aceptado que la mayoría de los investigadores —anglosajones casi todos— no definían completamente el fenómeno, pero sí lo describían e identificaban. Ellen, se pregunta si las estrategias son un tipo de ejemplo de errores en el habla de un discente, al hilo de lo dicho precedentemente. Faerch y Kasper (1989) incluían estos elementos encontrados en la interacción en lo que denominaban plan, que a su vez era manifestación de unos procesos de planteamiento. En cierto modo, —afirma E. Bialystok y coincidimos— los errores pueden hacer aparecer estrategias, pero —concluía—:

[...] *estos rasgos en la producción* —los errores— *pueden indicar una intervención estratégica en algunas ocasiones, pero esas estrategias pueden también haber producido enunciados que ocurren en la ausencia de tales rasgos.* [...] *rasgos que pueden referirse a fenómenos como lagunas, cambios de intención u otras formas de distracción* [...].[48]

[47] Hemos analizado casos concretos en el capítulo anterior dentro del marco del análisis pragmalingüístico.
[48] BIALYSTOK (1990) pág. 23. La traducción es nuestra.

II. 2. LAS ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN: CONCEPTO, MANIFESTACIÓN Y TIPOLOGÍA. -

Desde el punto de vista histórico y siguiendo a Pinilla (1994), podemos distinguir tres grandes periodos de estudio de este fenómeno.

En una primera etapa —años setenta— se habla de errores que transgreden las reglas gramaticales. Pero Tarone (1981) intentó ir más allá:

Las estrategias de comunicación operan cuando hay un intento mutuo por parte de los interlocutores de entenderse a través de un mensaje, en aquellas situaciones en que las estructuras lingüísticas requeridas por ese mensaje no son compartidas por los interlocutores.[49]

La idea que subyace es el principio de cooperación al intentar —tanto H como O— superar un problema de búsqueda del objetivo comunicativo. Para Pinilla (1994) surge un problema a la luz de esta definición: si no hay colaboración entre los interlocutores, toda intervención sin esa característica, quedaría fuera del análisis estratégico.

En una segunda etapa —años ochenta— Faerch y Kasper (1989) afinan al enfocar —como venimos diciendo— la cuestión en el ámbito de la psicolingüística. Esos planes conscientes para solucionar un problema

[49] Tarone (1981) citado en Pinilla (1994) págs. 166 y ss.

y alcanzar la meta comunicativa propuesta, eliminan la dificultad que hemos citado antes.

En la tercera etapa —desde los estudios de Faerch y Kasper— Bialystok (1990) abrió el campo definitivamente a lo psicolingüístico. Se habla de procesos de búsqueda de por qué se eligen unas soluciones frente a otras. El problema de comunicación y la forma de resolverlo, de un niño en cuanto al uso de su lengua materna, no dista tanto del que pueda realizar un estudiante de L2. Se activan unos mecanismos cognitivos similares: de un lado, la asociación del referente con el significado, y de otro, la habilidad de poner atención al proceso psicolingüístico que se está haciendo.

En palabras de Pinilla (1994, pág. 168):

[...] *las tres características fundamentales que definen una estrategia de comunicación desde el punto de vista tradicional son:*

a) La existencia de un problema comunicativo*, que suele ser de tipo léxico.*

b) La conciencia *por parte del estudiante de hacer uso de un comportamiento estratégico para resolver ese problema.*

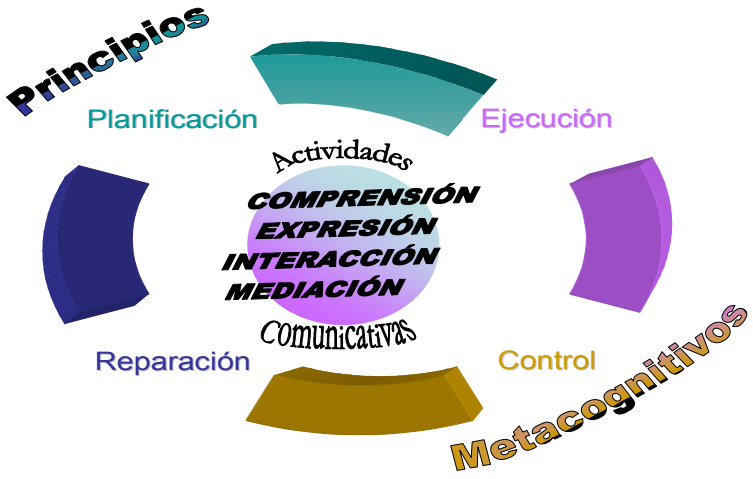
c) La naturaleza intencional *de la comunicación estratégica.*

En definitiva, la naturaleza de las actividades de comunicación pone en funcionamiento estrategias. En el estudio del análisis conversa-

cional que hemos presentado, los interlocutores ponen en marcha estrategias en cada una de las fases del discurso. El usuario de la lengua, para movilizar y equilibrar sus recursos, desarrolla destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación y completa de la forma más económica posible —con éxito o no— la tarea encomendada. En efecto, el H no sólo emplea estrategias por carencias o necesidades vitales de comunicación —como en las perspectivas de los años setenta— sino que puede aprovecharse del manejo de dichas estrategias para intenciones —lectura pragmalingüística— concretas. Distinguimos pues, entre estrategias de aprendizaje y de comunicación, que bien se pueden usar en el aprendizaje de una lengua o en su dominio, esto es, el uso por parte de los hablantes nativos.

También, el uso *metacognitivo* —perspectiva psicolingüística— de las habilidades, responde a cuatro principios en cada una de las actividades comunicativas. A saber:

Ilustración IX



Podemos hablar —por ejemplo— de *estrategias de comprensión*, cuando el oyente tiene que interpretar el contexto lingüístico y el no lingüístico. El significado se representa mediante una hipótesis de la intención comunicativa. Se producen aproximaciones y vacíos al mensaje. La inferencia —el mensaje y sus partes— adquiere un valor importante en la resolución del problema, ya sea por restricciones lingüísticas, ausencia de conocimientos, predisposición excesiva, etc.

En el proceso de comprensión —en la fase de planificación— destacan también, la percepción de las palabras, la identificación del mensaje como adecuado y cohesivo, las destrezas perceptivas y de descodificación, la memoria, la predicción, la imaginación, la deixis, etc. Podemos observarlo resumido en la siguiente ilustración:

Ilustración X



En el punto de control, destacan estrategias de compensación del tipo sustituciones, petición de ayuda, lenguaje quinésico, etc.; asimismo, las estrategias de reparación se ponen en funcionamiento llegados a este momento: es el caso de las aclaraciones, *lapsus linguae*, errores de audición, etc.[50]:

Ilustración XI



Por otro lado, en la actividad de *producción*, se busca subsanar los problemas que se puedan producir en el receptor. Hay una preparación consciente de las tácticas necesarias para eliminar en lo posible problemas de comunicación. Hablamos de estrategias de evitación. En la estructura del discurso, las formulaciones, reformulaciones y la atención al destinatario, son fundamentales. Hay que buscar los recursos —cuando

[50] Véase en el capítulo anterior, todo lo referido a lenguaje no verbal en el apartado I.3.2. El contexto del discurso: funciones y estrategias.

se desconocen o no se dominan— y decidir qué hacer. Todos esos —podríamos denominar— reajustes, desarrollan las estrategias de adaptación: aproximaciones, generalizaciones, paráfrasis, descripciones básicas, préstamos o acomodos de palabras de la lengua 1. En definitiva, se busca lo que ha venido en llamarse interlengua. El *Common European Framework of Reference for Languages* (2001) prefiere denominarlo *lengua prefabricada* o *islas de seguridad*[51].

Otras estrategias de compensación en el hablante, como la búsqueda de la atención del oyente, la localización de recursos, etc., se desarrollan en la producción hablada generalmente. Tendríamos pues en la fase de planificación:

Ilustración XII



[51] VV.AA. (2001): [en línea], Instituto Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>.

En las etapas de ejecución, control y reparación, se producen otro tipo de estrategias de compensación y aprovechamiento, de apoyo en los conocimientos previos, continuas reestructuraciones e intentos. Se busca el control del éxito con múltiples autocorrecciones —estrategias de reajuste y adaptación—. Las aproximaciones, generalizaciones, mímica, traducciones literales, préstamos, etc., constituyen un elenco amplio de estrategias de producción en estas fases:

Ilustración XIII



También, se puede enfocar este estudio teórico cuando nos referimos a las *estrategias de interacción*. Tanto producir como comprender, son habilidades básicas que se dan juntas en las conversaciones. La interacción —a nosotros nos interesa la oral— es donde el usuario actúa de forma alterna como hablante y oyente y desde los principios de coopera-

ción —que hablamos más arriba— negocia constantemente los significados. Por tanto, las estrategias de comprensión y de producción, se emplean durante la conversación. Además de éstas, se puede hablar de estrategias cognitivas y de colaboración. Acciones como tomar la palabra, las tomas de contacto o abordaje, etc., estarían en estas clasificaciones[52].

Este tipo de estrategias supone —de alguna manera— un cierto grado de contexto mental común. En efecto, la deducción del grado de competencia pragmalingüística de los interactuantes, la distancia-aproximación en el hablar, etc., requieren una estrategia propiamente de interacción que controle estas funciones y procesos. Los aspectos paralingüísticos, juegan un papel muy importante aquí.

En la fase de planificación, es necesario un encuadre de los intercambios posibles, la distancia de los interlocutores —conocidos o no conocidos— la identificación de vacíos de información e inferencias, etc. Tenemos pues en la ilustración XIV:

[52] VV. AA. (2001): [en línea], Instituto Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>, el Marco Común de Referencia de las Lenguas, prefiere denominar estrategias de discurso y de cooperación a las cognitivas y colaborativas, respectivamente. En la sección siguiente se mostrarán ejemplos en aperturas y peticiones.

Ilustración XIV



En el momento de la utilización de las estrategias de interacción, así como en las etapas de evaluación y corrección, aparecen estrategias de discurso —que destacamos más arriba— y de cooperación. Tomas de contacto o peticiones de ayuda, se muestran muy eficaces en estas fases. Se tienen que producir ajustes en los esquemas mentales de los interlocutores para evitar las ambigüedades, malentendidos y anfibologías, de lo contrario, provocarán continuas demandas de aclaraciones que ralentizarán la fluidez de la comunicación, entre otras cosas. En nuestra ilustración, esta información quedaría como sigue:

Ilustración XV



En resumen, esta forma de analizar las estrategias, suele ser la que produce una mayor riqueza de tipología y resultados. En al análisis discursivo lo hacemos así, y en el análisis de actividades comunicativas virtuales, también[53].

Situándonos como estamos en el registro coloquial en la conversación, para Briz (1998, pág. 67) los procesos estratégicos se encuadran en lo que denomina *constantes* del español coloquial conversacional. El marco dialógico conversacional es idóneo para la proliferación de estrategias que son habituales —casi diríamos necesarias— en la interlocución.

[53] Por otro lado, hablamos de un grupo más de estrategias: las estrategias de mediación. En ellas, el usuario se sitúa como un tercero entre un diálogo de dos como mínimo. Es el caso de los intérpretes o traductores. En nuestro caso no vamos a analizarlo porque no es nuestro objetivo.

De estos procesadores de planes y tácticas discursivas hablaba Payrató (1992, pág. 146) englobándolos en esas constantes del español coloquial:

- Códigos lingüísticos y paralingüísticos complementarios.
- Bajo control de la producción.
- Recursos entonativos.
- Frecuencia de simplificaciones, analogías, redundancias, etc.
- Marcadores discursivos abundantes.
- Léxico específico.
- Sintaxis específica.
- Recursos expresivos numerosos.

Además de estos, Hernández Alonso (1980) y Vigara Tauste (1992) añadían rasgos psicolingüísticos: la disposición subjetiva de los elementos, interjecciones, hipérboles, metáforas, frases estereotipadas, eufemismos, etc. Veamos algunos.

En la dimensión sintáctica la planificación *ipso facto* produce unas violaciones de las reglas gramaticales, pero no de las pragmagramáticas. En efecto, la gramática de la oración no se podrá aplicar en muchos casos como este:

[Estrella /3040 y ss.]

T: tú eres más mala

M: yo es lo que me dicen//

M debería decir: es lo que me dicen o a mí es lo que me dicen. No es un error gramatical. El escaso control, la precipitación, el tono informal, etc., provocan esta producción perfectamente apta en el nivel comunicativo.

Herrero (1988, pág. 73) agrupaba los problemas de dislocación sintáctica en la lengua coloquial en tres aspectos: *el orden, la concordancia y los anacolutos y rupturas formales*. El hablante no sigue un orden lógico y resalta uno de los componentes lingüísticos. Ya la profesora Vigara (1980) hablaba del orden subjetivo del hablar. Como se sabe, la relación entre subjetividad y *topicalización* es grande[54]. Para Gutiérrez[55] el esquema sintáctico "normal" del español sería:

Sujeto	Verbo	
Sujeto	Verbo	Atributo
Sujeto	Verbo	Agente

[54] Términos de SECO, M. (1973): «La lengua coloquial: Entre visillos de Carmen Martín Gaite», en El comentario de textos I, Madrid, Castalia, págs. 361-379. Sobre la topicalización puede verse el estudio de SILVA-CORVALÁN, C. (1984): "Topicalización y pragmática en español", REL 14, págs. 1-19.

[55] Citado en HERRERO (1988) pág. 75.

Sujeto	Verbo	Compl. Directo	
Sujeto	Verbo	Compl. Indirecto	
Sujeto	Verbo	Compl. Directo	Compl. Indirecto
Sujeto	Verbo	Compl. Indirecto	Compl. Directo

No entraremos en mayores disquisiciones. Veamos ahora ejemplos de todo lo explicado más arriba dentro de los parámetros del análisis discursivo en casos concretos.

II. 3. PRAGMALINGÜÍSTICA DE LAS FUNCIONES DE *APERTURA* Y *PETICIÓN*.-

A modo ilustrativo, veamos un estudio más pormenorizado del papel estratégico de las funciones de apertura y de petición. Nos encontramos, en los aspectos competenciales de las aperturas, una variabilidad de situaciones en las que podemos encontrar a unos interlocutores que manifiestan un número muy alto de tipologías de acceso. Dentro de este amplio abanico nos vamos a centrar —brevemente— en las aperturas en tanto que iniciadoras de la conversación. Para Danielle André-Larochebouvy (1984, pág 12) existen cinco categorías estratégicas dentro de las aperturas: *estrategias de abordaje*, *procedimientos de toma de contacto*, *saludos*, *presentaciones* e *identificaciones por teléfono*. Las aperturas comprenden desde los inicios absolutos en la conversación hasta los turnos de palabra. Cada uno de esos turnos en términos de estrategia se puede considerar como una apertura. La principal característica de las iniciaciones de los actos de habla es que son indispensables y obligatorias en toda conversación. Hemos querido hacer —dentro de este apartado— una aproximación a algunos aspectos de dos de esas categorías de acceso: a las tomas de contacto y a los saludos.

Los procedimientos de toma de contacto —siguiendo a André-Larochebouvy (1984)— son aquellos que abren el canal de comunicación. Están usados —como pretendemos demostrar en el análisis de los datos— de forma estratégica por los hablantes y generan, necesariamente,

la respuesta del destinatario lingüística o paralingüísticamente. Además, en un grado alto de uso suelen ir seguidos del saludo propiamente dicho, con el que a veces se confunden. Estructuralmente son fórmulas rituales, términos de dirección, voces de cortesía, onomatopeyas, etc., en definitiva, llamadas de atención de muchas maneras (gestuales, también como hablábamos más arriba).

En un análisis más detallado, observamos cómo para algunos investigadores, los procedimientos de toma de contacto se incluyen entre los denominados saludos. Efectivamente, Moreno (1986 y 1990) propone que todo saludo de apertura es toma de contacto en sí; es por ello por lo que habla de *saludos de apertura específicos y no específicos*, y entre estos últimos encontramos interjecciones del tipo *¡eh!* que son clasificadas como *fórmulas que en su origen no fueron saludo, pero que han quedado estereotipadas* (Moreno 1990, pág. 23). Esta expresión entre nuestros informantes —como se verá más abajo— es emitida como procedimiento de toma de contacto y como saludo. Pero, ¿qué son los saludos? García y Moya (1994, pág. 399) parten desde el uso definiendo saludo como *práctica social*. En términos de diálogo conversacional es una forma de reconocer al otro, desde luego; en esta línea está el trabajo de Lenarduzzi (1991, pág. 193), cuando habla de la producción del saludo entre interlocutores que *se cruzan y entablan un diálogo*, o sencillamente *interrumpen la conversación* para tomar la palabra.

Por otro lado, si reparamos en las características que poseen los llamados saludos, una de ellas se presenta obvia: el saludo consiste en un par adyacente, aunque dependiendo del grado de relación entre los interactuantes se puede evitar la respuesta, e incluso el saludo lingüísticamente hablando. En otras palabras, existen en ciertos casos potestativos: si hay un trato continuo entre los participantes de una conversación no se necesita casi saludar —se da por hecho y pragmáticamente se ha saludado ya—; ahora bien, si no hay conocimiento mutuo, las primeras estrategias que se ponen en funcionamiento son las de abordaje —según André-Larochebouvy (1984)— seguidas de los procedimientos de toma de contacto (también presaludos) y en último término el saludo.

Ahondando en los aspectos pragmáticos, conjuntamente a la función que los saludos tienen de reciprocidad y conocimiento —en mayor o menor grado— de los interlocutores, es posible inferir si los participantes son miembros de un mismo grupo sociolingüístico y si pertenecen a la misma red de relaciones. Asimismo, el hecho de no saludar contiene implicaciones psicosociolingüísticas: tratar a alguien como una cosa o un animal, entre otras.

Para todo ello —sin pretensiones de una investigación minuciosa— seleccionamos un perfil de población que reuniera los rasgos de ser jóvenes entre 20 y 25 años de edad, universitarios todos ellos en Granada, a los que se les propuso un cuestionario de alternativas abiertas con 12 preguntas, en las que tenían que inventar una situación comunicativa

cualquiera y producir una manera de aproximación, un saludo, etc., dependiendo del contacto y grado de relación del interlocutor al que se dirigieran. La variable del sexo no fue tenida en cuenta[56].

El objetivo básico era sondear las producciones de estos jóvenes, pero los estudios ya realizados al respecto o en relación a las fórmulas de salutación, nos hacían presuponer unas expectativas. En efecto, no buscábamos una mera lista de unas expresiones, el propósito estaba en que desde ese sondeo necesario y previo, arrancáramos alguna forma/-s caracterizadora del papel estratégico que cumplen los tratamientos iniciadores de la conversación en el intercambio cotidiano.

Además de todo esto, otros datos se querían investigar: el rastreo de la intención —por parte del hablante— y del reconocimiento —por parte del oyente— nos ponía en la sintonía pragmática y estratégica de las aperturas, como venimos indicando más arriba. El interés se centraba en la observación de la competencia estratégica de inicio conversacional que se reflejaba en el planteamiento de las preguntas de la encuesta.

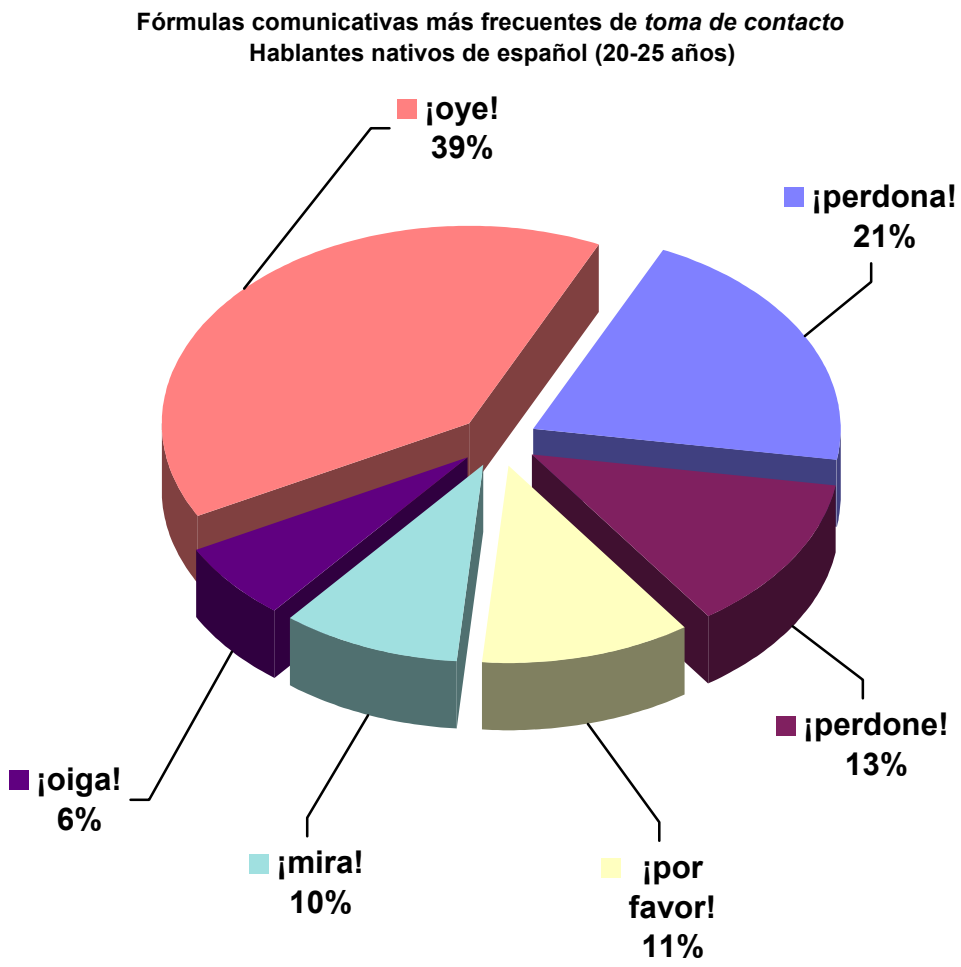
Hemos de reseñar que tanto las respuestas a los saludos como los saludos complementarios que los informantes produjeron, no han podido ser analizados porque excedían en demasía las posibilidades de investigación que aquí venimos a examinar. Quedan pendientes para otra ocasión. El breve comentario que vamos a realizar, lo hemos centrado en

[56] Sobre la metodología en general puede consultarse la Introducción, apartado «C Metodología».

la producción del hablante hacia el interlocutor debido al elevado número de cuestiones que podrían ser comentadas. El análisis de los pares comunicativos, aspectos sociolingüísticos, etc. son algunos de los enfoques que no hemos tenido en cuenta de forma consciente para —insisto— simplemente reseñar el estado de la cuestión en los jóvenes entre 20-25 años de edad.

En una primera lectura de los datos:

Ilustración XVI



De entre las seis formas más empleadas destaca ¡oye! como la más usada, aunque podemos afirmar que no existe ninguna expresión dominadora en más de la mitad. También, podemos establecer unas correlaciones de pares ¡oye!/¡oiga! y ¡perdona!/¡perdone!, donde quedan descolgadas las dos restantes sin emparejamiento posible ¡mira! por un lado, y ¡por favor! por otro. Hemos de señalar que, a pesar de que ¡mira! goza de un porcentaje mayor que ¡oiga!, el hecho de no poderse establecer correlación alguna obliga a centrar la primera atención al par ¡oye!/¡oiga!. Sí observamos, que la aparición de ¡mire! [+formal] es muy fugaz, predominando las maneras de rasgo [-formal], de tratamiento «de tú» y no «de usted». Se han destacado las seis más prolijas, pero en la ilustración XVII encontramos más:

Ilustración XVII

TOMAS DE CONTACTO ***(nativos)***	***Conocidos Igual edad***	***Conocidos Diferente edad menores***	***Conocidos Diferente edad Mayores***	***Desconocidos Igual edad***	***Desconocidos Diferente edad***
1. ¡oye!	+	+	+	+	+
2. ¡escucha!	+	+		+	
3. ¡mira!	+		+	+	
4. ¡perdona!	+		+	+	
5. ¿qué pasa?	+		+		
6. ¡hola!		+	+		
7. ¡niño!		+			+
8. ¡perdone!			+	+	+
9. ¡disculpa!			+	+	
10. ¡oiga!			+		+
11. ¡por favor...!			+		+
12. ¡hola, perdona!				+	+

Están recogidos los procedimientos de toma de contacto en función de las respuestas del cuestionario que se les propuso a los informantes, distinguiendo el parámetro del interlocutor (contacto y grado de relación) al que se dirigían. Se obtuvieron doce casos en los que por encima de las diferencias de relación el resultado fue el mismo en al menos dos casos como mínimo. Destaca ¡oye! con una área de producción para todo tipo de destinatarios: desde personas desconocidas de distinta edad a la del informante —[+lejanía]— hasta conocidos de igual edad —[-lejanía]—. Los hablantes jóvenes entre 20-25 años de edad nativos de español, se sienten cómodos —en términos pragmalingüísticos— con ¡oye!, sea quien sea la persona a la que se le desea decir algo en función de apertura. La razón podría estar en la competencia estratégica: con ¡oye! se neutralizan los aspectos sociolingüísticos y se salva la imagen frente a cualquiera de los interpelados[57].

En ¡por favor! se aprecia [+distanciamiento] como característica básica, al tratarse de personas de edad distinta y desconocidos; en las producciones dirigidas a conocidos no se pierde el rasgo al que nos estamos refiriendo, porque se realiza el procedimiento de toma de contacto con personas mayores en edad que los informantes. El caso de ¡niño! es el más paradójico, pues está registrado su uso hacia personas desconocidas de distinta edad. Nuestra conciencia lingüística nos advierte de un

posible error en los informantes, pero también puede presuponerse una tendencia a la nivelación social.

En el par ¡oye!/¡oiga! se pone de relieve un proceso que se lleva observando cierto tiempo. En efecto, si ¡oye! es la manera más utilizada de toma de contacto por parte de los jóvenes encuestados —39,7%— y además es empleada cualquiera que sea el interactuante, y a todo ello añadimos, que los datos nos muestran que ¡oiga! tan sólo lo usa el 6,3% de los informantes, podemos afirmar una abrumadora tendencia al rasgo [-formal]. A este dato que salta a la vista, se une la diferencia en la elección según la situación comunicativa. ¡Oiga! se muestra cuando se habla con personas conocidas y desconocidas de distinta edad, pero en las tres situaciones restantes no aparece; ¡oye!, por su parte, está en todas. Una lectura distinta, ejemplifica que el joven que emplea ¡oiga! es consciente —competencia comunicativa estratégica— de la distinción [+formal/-formal], puesto que no recurre cuando trata con personas desconocidas/conocidas de igual edad o conocidas de distinta edad pero menores. ¡Oye!, que se deja ver en todas las situaciones, anula la oposición [±cortés], tomando un rango uniforme y con un nivel estratégico alto de consecución del objetivo comunicativo en los preinicios de la conversación para los jóvenes.

---

[57] Si se quiere ahondar en las concepciones de la imagen dentro de las estrategias comunicativas, puede verse STRECKER, I. (1993): "Cultural variations in the concept of 'face'", Multilingua 12, págs. 119-141.

¡Escucha!, si bien no está entre las fórmulas más explotadas, parte con dos de sus variantes más coloquiales en zonas de Andalucía oriental ¡cuchi! y ¡cucha!, recogidas en muy pocos informantes. Es sintomático que no se recoja ningún caso de ¡escuche! [+formal], corroborando la tendencia de la que hablábamos más arriba en este tramo comprendido entre los 20-25 años de edad. Se mantienen en número muy escaso procedimientos de toma de contacto [+formal]: ¡disculpe!, ¡siento molestarle!, etc., que testimonian que se conocen las formas pero no se quiere hacer uso de ellas. En el proceso de elección de un procedimiento y la no elección de otro, convergen aspectos pragmalingüísticos como el de la práctica social, fruto del factor [±cultural] que está inherente en cada persona con su variedad de lengua.

En el caso de —¡perdona!/¡perdone!— la precariedad en el uso de la forma marcada como [+formal] —12,7%— nos devuelve a una tendencia a la uniformidad pero en el procedimiento [-formal]. El tratamiento «de tú» es el más deseado por estos jóvenes entrevistados, aunque podemos plantearnos si son conscientes del planteamiento sesgado que están haciendo de la cortesía verbal. Es posible que el concepto cortesía verbal —Haverkate (1994)— desde una perspectiva estratégico-comunicativa, esté en un proceso de abandono y se sustituya por el de simple cooperación entre interactuantes[58]. Actitud y lenguaje se ven reflejados juntos

[58] Algo veremos sobre este punto en lo referente a la función de petición en español donde los rasgos [±cortés] y [±estratégico] son más claros todavía.

aquí —como demuestra el prof. Barros (1996)— más que nunca si observamos, como muestra, la producción con desconocidos de igual edad. La toma de contacto explotada —lenguaje— es regularizada en el par ¡perdona!/¡perdone!. En alguna de las preguntas que se les formulaba a los informantes, se les situaba —imaginariamente— en la puerta del despacho de un profesor o de una persona superior en el puesto profesional para producir una forma de inicio en la conversación previo al saludo: en los resultados —que no están reflejados en esta tesis por evitar añadir otras informaciones adyacentes— predominan las formas de tratamiento [-formal] reafirmando, una vez más, lo que venimos diciendo.

Otra cuestión que merece la pena resaltar de este breve sondeo en los procedimientos de toma de contacto, es la pluralidad que nos encontramos con personas conocidas de igual edad:

Ilustración XVIII

TOMAS DE CONTACTO ***conocidos igual edad (nativos)***	
1. ¡perdona!	12. ¡fulanita! ¿puedes...?
2. ¡eh, psst!	13. ¡ueeje!
3. ¡escúchame!	14. ¡oye!
4. ¡perdona un momento!	15. ¡oye tío!
5. ¡cariño!	16. ¡mira!
6. ¡cucha!	17. ¡hola! ¿qué tal?
7. ¡cuchi!	18. ¡schsss buenas!
8. ¡hi!	19. ¡eh monstruo!
9. ¡psst [nombre]!	20. ¿qué pasa?
10. ¡quillo!	21. ¡escucha!
11. ¿sabes qué?	

Más de veinte maneras de tomar contacto con personas de un mismo parámetro social, y además sabemos que este trabajo está elabo-

rado a microescala, por lo tanto, podemos suponer la existencia de muchos otros procedimientos. Como dato concreto, se recogieron más de setenta procedimientos en todo este estudio que, según los encuestados, utilizaban en sus actos de habla habitualmente. Destacamos también, que los procedimientos menos productivos corresponden a los hechos con personas desconocidas de distinta edad que los informantes. Finalmente, los elementos 2, 8, 9, 13, 18 y 19 —ilustración XVIII— tienen una característica: son —o al menos alguno de sus componentes— onomatopéyicos. En efecto, las onomatopeyas forman una base destacada como procedimiento de toma de contacto. En dos de las cinco preguntas del cuestionario referidas a tomas de contacto, los encuestados respondieron empleando algún elemento onomatopéyico:

Ilustración XIX

TOMAS DE CONTACTO Onomatopéyicas (nativos)	***Conocidos Igual edad***	***Conocidos Diferente edad menores***
1. ¡ueeje!	+	
2. ¡schsss buenas!	+	
3. ¡eh monstruo!	+	
4. ¡eh, psst!	+	
5. ¡hi!	+	
6. ¡psst [nombre]!	+	
7. ¡eh!		+
8. ¡psst!		+

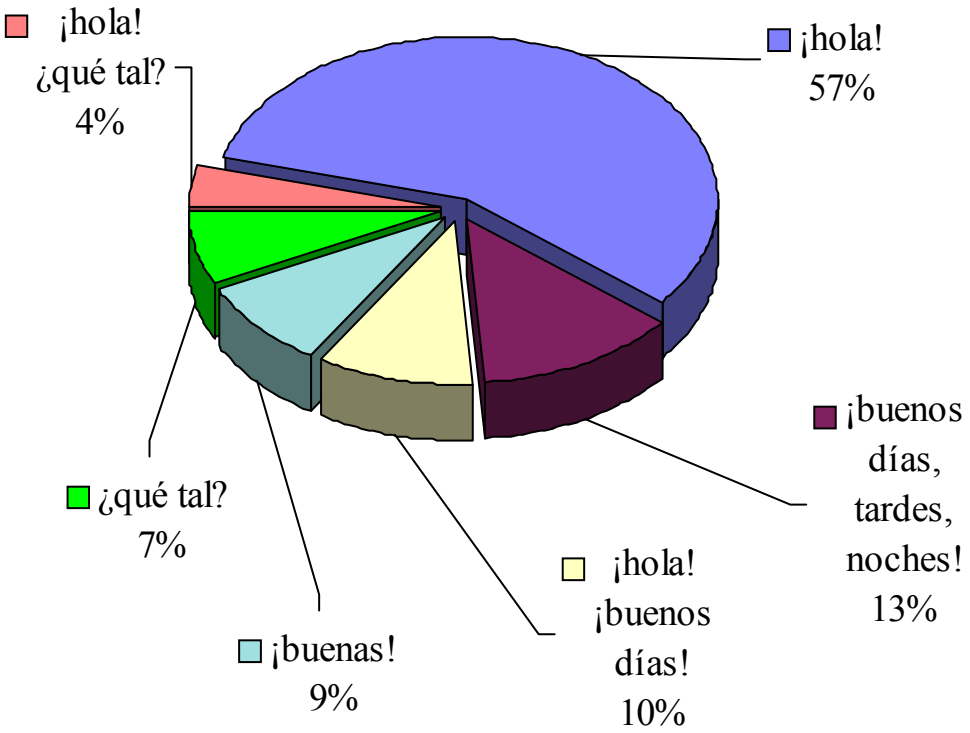
Es difícil distinguir entre las interjecciones de las que habla el *Esbozo* de la Real Academia Española y las onomatopeyas propiamente dichas. El grado de despersonalización [-cortés] que estos hablantes causan en sus interlocutores pone en peligro las estrategias de comunica-

ción. El único factor que les hace ser pragmáticamente correctos, es el grupo de destinatarios al que se dirigen estos procedimientos de toma de contacto: personas conocidas de igual edad, por un lado, e individuos de distinta edad pero menores que los colaboradores de la encuesta, por otro. Nótese que con los menores y el grado de formalidad —rasgo [-formal]— es ínfimo, pero con los conocidos de igual edad la explicación pragmalingüística está en el rasgo máximo de conocimiento [+confianza].

En lo tocante a los saludos:

Ilustración XX

Fórmulas comunicativas más frecuentes de *Salutación*
Hablantes nativos de español (20-25 años)



El primer apunte que se puede subrayar es la abrumadora mayoría de ¡hola!, en más de la mitad de los seis casos de mayor producción en cuanto a los saludos. Una segunda nota está constituida por la cercanía de ¡buenos días / tardes / noches! y ¡hola! buenos días, pues el porcentaje de separación está en 2,9 puntos. Lo mismo ocurre en ¿qué tal? y ¡buenas!, que se diferencian en 1,5 puntos. Finalmente, ¡hola! ¿qué tal? es la fórmula menos usada de entre las formas más corrientes que hemos recogido.

En el tema de los saludos parecen confirmarse ciertas intuiciones: de un lado, la presencia de ¡hola! en tres de los seis saludos más emitidos por los jóvenes encuestados; de otro, que en las salutaciones entre individuos nativos de 20-25 años de edad las marcas de idiolecto son mínimas y se tiende a la identidad en ¡hola!

El resto de estrategias más destacadas en los rituales de acceso por preguntas, lo podemos observar en la ilustración XXI:

Ilustración XXI

SALUDOS ***(nativos)***	***Conocidos Igual edad***	***Conocidos Diferente edad menores***	***Conocidos Diferente edad Mayores***	***Desconocidos Igual edad***	***Desconocidos Diferente edad***
1. ¡hola!	+	+	+	+	
2. ¿qué tal?	+	+		+	
3. ¡qué!	+	+			
4. ¡buenas!	+		+	+	+
5. ¡muy buenas!	+		+		
6. ¡hola! ¿qué tal?	+			+	
7. ¿qué hay?	+			+	
8. ¿cómo estás?		+	+		
9. ¡buenos d/t/n!			+	+	+
10. ¡hola! buenos días			+	+	+

Si recabamos en el número 8, el saludo ¿cómo estás? aparecía también en las tablas de los saludos que se podrían catalogar como «saludos complementarios» o «preguntas por la salud» y que no hemos incluido. No obstante, la producción de este saludo para personas conocidas de distinta edad (mayores y menores), muestra el rasgo [+familiar] y en cualquier caso, posible *confusión* (¡!) —en la competencia comunicativa— por parte del hablante en la ambivalencia de 8 como saludo y pregunta. Sin embargo, el hecho de no manifestarse en ningún caso con desconocidos (de igual o distinta edad), ni siquiera en su versión [+cortés] ¡hola! ¿cómo está? —recogida en desconocidos de distinta edad— sí prueba que el hablante, ante la posible confusión —saludo o pregunta por la salud— opta por otra modalidad ya sea 9, 10, o incluso la número 4 ¡buenas!

La seguridad estratégica —visión pragmalingüística— de la fórmula de saludo ¡buenas! / ¡buenos días/tardes/noches! se puede ver en que es más económica que 9. Mientras ¡buenos días, tardes, noches! tiene el campo específico de lo temporal, 4 no. Se ha simplificado —morfológicamente— en una terminación de femenino plural por extensión y elisión de tardes y noches. Además, se sitúa en todos los casos de relación personal del cuestionario, menos en uno: con personas conocidas de distinta edad pero menores. Ello se puede deber a evitar que se emita un enunciado incompleto en la interpretación que todo destinatario de ¡buenas! tiene que hacer. En la intuición del oyente —en mi opinión— el deseo

o la necesidad de otro componente más, parece justificado, al menos en este caso —conocidos de distinta edad menores— en que no se recoge.

En el caso de ¡hola!, es el que —junto con ¡buenas!— recoge un mayor elenco de usos. No sólo es la forma más producida, sino que se emplea con las restantes en todas las situaciones excepto con personas desconocidas de distinta edad. En consecuencia, tanto los conocidos (de igual edad o de distinta), como los desconocidos de igual edad, pueden ser los destinatarios de ¡hola!, para los hablantes de 20 a 25 años de edad entrevistados en la Universidad de Granada.

Con todo, una particularidad importante se añade: este saludo, en la práctica lingüística de los informantes, está siendo utilizado como *pre-saludo*, en términos de André-Larochebouvy (1984). En la ilustración XXII:

Ilustración XXII

Producción de ¡hola! ***(nativos)***	***Conoci-dos Igual edad***	***Conoci-dos Diferente edad menores***	***Conoci-dos Diferente edad Mayores***	***Descono-cidos Igual edad***	***Desco-nocidos Diferente edad***
1. ¡hola!	**saludo**	**toma de contac-to/saludo**	**toma de contac-to/saludo**	**saludo**	
2. ¡hola! ¿qué tal?	**toma de contac-to/saludo**			**toma de contac-to/saludo**	
3. ¡hola, buenos días!	**saludo**		**saludo**		**saludo**
4. ¡hola! ¿qué hay?	**saludo**				
5. ¡hola! ¿qué pasa? ¿cómo estás?	**saludo**				

Producción de ¡hola! ***(nativos)***	***Conocidos Igual edad***	***Conocidos Diferente edad menores***	***Conocidos Diferente edad Mayores***	***Desconocidos Igual edad***	***Desconocidos Diferente edad***
6. ¡hola! ¿qué haces?		**saludo**			
7. ¡hola! ¿cómo estás?		**saludo**			
8. ¡hola! ¿qué pasa?				**saludo**	
9. ¡hola, muy buenas!				**saludo**	
10. ¡hola, mira!				**toma de contacto**	
11. ¡hola, perdona!				**toma de contacto**	**toma de contacto**
12. ¡hola! ¿cómo está?					**saludo**

Los doce casos resumen las mayores posibilidades de este estudio de fórmulas de salutación con un elemento común ¡hola!. Es más, esa base logra funcionar sin necesidad de otra y de hecho se activa en un 56,5% de los encuestados. A todo ello hay que añadir la confusión que tienen los participantes en la encuesta sobre el uso de ¡hola! como procedimiento de toma de contacto y como forma de salutación.

Efectivamente, en casos como 10 y 11, se están empleando dos componentes, que para unos hablantes son saludos y para otros métodos de acercamiento, como un sólo elemento de saludo. Otra cuestión —no estudiada aquí por no alargar este apartado— es cómo son interpretados por el destinatario, pues todo saludo —en tanto que apertura de la comunicación— se desarrolla en un par, y ¡hola! puede servir de saludo de apertura y de cruce, pero no de cierre o despedida. Tanto ¡mira! en 10,

como ¡perdona! en 11, estaban clasificados dentro de las tomas de contacto, conforme a los datos de los informantes expuestos más arriba. Al unírseles ¡hola! y formar ¡hola, mira! y ¡hola, perdona!, han dejado de actuar —en la conciencia de los jóvenes hablantes— como procedimientos de acercamiento, para servir de saludo en una forma bimembre. André-Larochebouvy (1984) habla de *presaludos* al referirse a ¡hola! en ¡hola! ¿qué tal?. Nosotros creemos que ¡hola! desarrolla dos valores: procedimiento de toma de contacto y saludo.

En cualquier caso, es difícil establecer la frontera de división en el uso, pues ¡hola! —número 1 en la ilustración XXII— en conocidos de distinta edad menores y en conocidos de distinta edad mayores, es empleado indistintamente con esa ambivalencia. Con personas de la misma edad, al no haber necesidad pragmática —a juzgar por el parecer de los encuestados— de toma de contacto, la valoración quedaría [+saludo] y [-procedimiento de acercamiento] e igual en el rasgo cortés, pues es empleado con toda clase de personas excepto los desconocidos de diferente edad.

Finalmente, ¡hola! actúa también en 2 —XXII— con conocidos de igual edad y desconocidos de igual edad, produciendo un conflicto o dos usos —tendencia simplificadora, quizá empobrecedora— según se mire. Pero, a pesar del valor de ¡hola!, en otras cinco ocasiones se produce también la confusión al utilizar otras fórmulas:

Ilustración XXIII

Confusión TOMA DE CONTACTO / SALUDO ***(nativos)***	***Conocidos Igual edad***	***Conocidos Diferente edad menores***	***Conocidos Diferente edad Mayores***	***Desconocidos Igual edad***	***Desconocidos Diferente edad***
1. ¡perdona!	**toma de contacto**		**toma de contacto**	**toma de contacto**	**saludo**
2. ¿qué haces?	**saludo**	**toma de contacto**			
3. ¿qué hay?	**saludo**		**toma de contacto**	**saludo**	
4. ¡[nombre]!			**toma de contac-to/saludo**		
5. ¿qué pasa?	**toma de contac-to/saludo**		**toma de contacto**		

Se distinguen los números 4 y 5, donde tanto con conocidos de distinta edad mayores como con conocidos de igual edad, el uso es indistinto. ¿Qué pasa? y decir el nombre de alguien ¡[nombre]! son bipolares en tanto que aperturas. Por último, la circunstancia de ¡perdona!, que es utilizada por los encuestados como procedimiento de toma de contacto en un 20,6%, sólo se presenta como saludo con desconocidos de distinta edad, es decir, en una de las preguntas del cuestionario. A tenor de los datos, 1 funciona más como toma de contacto que como saludo, por tanto, tal vez aquí se comunique con una forma —pragmalingüísticamente hablando— errónea.

En lo referente al estudio estratégico de las peticiones en español, el procedimiento ha sido el siguiente[59]. En primer lugar, se confeccionó un cuestionario de 25 preguntas al que contestaron informantes, alumnos del *Centro de Lenguas Modernas* de la Universidad de Granada. Las nacionalidades de los encuestados fueron: estadounidenses, británicos, suecos, alemanes y finlandeses, de ambos sexos y de 23 años como media[60].

En segundo lugar, estos informantes pertenecían a un grupo de nivel inicial cuasi-homogéneo de clases de aprendizaje de E/LE. La preliminar muestra investigadora se centró en la producción oral por el elevado número de casos de estrategias que se localizan en esa dimensión y que se encuentran en la literatura de otras lenguas. No sabíamos si el español nos iba a resultar igualmente creativo en estrategias de comunicación.[61].

Por otro lado, el hecho de ocuparnos de la función de petición, suponía un alto nivel participativo en las estrategias, pero también respondía a necesidades de acotamiento del objeto de estudio, para obtener resultados mínimamente significativos. A los informantes se les situaba hipotéticamente y con efectos didácticos, en ocho lugares distintos del centro donde desarrollaban sus estudios: a saber, en la secretaría, la bi-

[59] Remitimos de nuevo a la Introducción, apartado «C Metodología», para aspectos generales.
[60] Pueden verse algunos ejemplos en el Anexo II.4 del presente capítulo.
[61] Sobre los universales en estrategias, puede verse ELLIS, R. (1995): Understanding Second Language Acquisition, Oxford, Oxford University Press 1ª ed. 10ª reimp.

blioteca, la conserjería, la cafetería —no podía faltar— en los despachos de los profesores, en clase y en el autobús hacia el centro de estudios. Finalmente, en cada uno de esos lugares, se dirigían —simuladamente— a una persona y debían formularle una petición determinada. Hasta aquí los datos procedimentales. En el análisis propiamente dicho, aplicamos los resultados obtenidos en el corpus a las taxonomías de estrategias de comunicación existentes. Lo iremos haciendo de forma paralela a la explicación teórico-tipológica, y sólo nos referiremos a algunas.

Uno de los problemas fue decidir qué clasificación seguir, y además, la mayoría de los estudios estratégicos están basados en lenguas que no son el español. No obstante, optamos por basarnos en la clasificación y ordenamiento del profesor Kees van Esch (1995)[62]. En la conferencia que pronunció en las aulas de la Universidad de Granada en 1994 distinguió dos grupos de estrategias de comunicación en el aprendizaje: para no extendernos en explicaciones —que ya dimos más arriba— las que quieren evitar riesgos —de reducción— por ejemplo en la situación comunicativa de la cafetería, los informantes cinco y siete en la cuestión dieciséis[63]; y las que quieren correrlos —estrategias de rendimiento— por ejemplo en la cafetería, los informantes cuatro y seis en la misma cuestión anterior[64]. De este modo, en el corpus estudiado encontramos que a la hora de pedir un café, algunos informantes respondían: un café, por favor,

[62] VAN ESCH (1995) págs. 9 y ss.
[63] Anexo II.4 del presente capítulo [Cuestión 16 / Informantes 5 y 7].
[64] *Ibidem* [C16 / I4, I6].

usando la fórmula más estereotipada y sin correr ningún riesgo —quizá por temor a equivocarse—; pero otros respondían así: quería un café; quería un café con leche, por favor; me pone un café, por favor; etc. Hallamos la tipología propia de las llamadas «estrategias de cortesía» y cómo los discentes de nivel inicial de E/LE han optado estratégicamente —léase cooperativamente— por otras construcciones más arriesgadas —de rendimiento—.

Cuando nos referimos a las de cortesía entendemos por cortesía —en acuerdo con Le Pair (1995, pág. 424) de la Universidad de Nimega— no lo que se entiende socialmente sino,

[…] el *conjunto de reglas conversacionales cuyo objetivo es el de evitar o suavizar el conflicto o la tensión entre los objetivos de un hablante y los del destinatario*.

Basta con echar un vistazo a parte del corpus recogido en el cuestionario con las respuestas comparadas de algunos informantes[65], y observamos que el criterio que se ha preferido es el grado creciente de las formas indirectas. Como dice Le Pair (1995, pág. 425), el modo indirecto no implica más cortesía,

[65] *Cfr.* Anexo II.4 del presente capítulo.

[…] *se supone que una estrategia es más directa que otra si la intención ilocutiva —la de hacer una petición— es más aparente, o sea, si el proceso interpretativo para llegar del significado literal al significado intencionado es más explícito*.

La metodología para el análisis de las peticiones no fue la misma que para las aperturas. Efectivamente, no tratábamos de completar discursos sino de que los discentes reaccionaran a la situación de petición. Tres fueron las variables analizadas: distancia social, autoridad del hablante (AH) —mayor, igual o menor— respecto al oyente (AO) y fuerza impositiva (FI).

Nos encontramos con pocos elementos cuya función es la de llamar la atención según la fórmula:

+FI y AH >AO

En casos como: por favor; lo siento; perdona[66], etc. Quizá pueda deberse al nivel de estudio de E/LE que habíamos seleccionado —inicial—. Otros elementos pueden tener esta característica:

-FI

Desempeñan estratégicamente la función de mitigar: expresiones perifrásticas «*poder* + infinitivo», tratamientos «de Ud.» y hemos de hacer notar el uso de pocos condicionales, recogidos en este nivel[67].

Todos estos aspectos —insistimos— en términos de microescala, corroboran un uso estratégico de la estructura discursiva monológica en los actos iniciales y de apertura.

[66] [C2 / I3], [C8 / I7], [C14 / I5] respectivamente. Anexo II.4 del presente capítulo.
[67] *Ibid*. [C7 / todos], [C15 / I3, I6, I7, I8].

II. 4. ANEXO.-

FUNCIÓN DE PETICIÓN
CUESTIONARIO Y RESPUESTAS COMPARADAS DE ALGUNOS HABLANTES NO NATIVOS —NIVEL INICIAL— DE ESPAÑOL

Situación Comunicativa. En el autobús de la Facultad dirigido al conductor
Cuestión 1. Cómo preguntarías a dónde lleva este autobús.

Informante 1.¿Dónde lleva esta autobús?[68]
I2.¿A dónde lleva este autobus?
I3.¿Dónde está el la último-a parada?
I4.a donde lleva xx el autobus
I5.¿Dónde llega el autobús?
I6.¿A donde vamos?
I7.¿A dónde lleva este autobús?
I8.Por favor, puede decirme a dónde va este autobus
I9.¿Dónde lleva este autobús?

C2. Cómo pedirías un bonobús.

I1.¿Puedo usar un bonobús?
I2.¿Dime un bonobús?
I3.Por favor, deme un bonobus
I4.quería comprar un bonobús, por favor
I5.Un bonobus, por favor
I6.¿Tiene autobus?
I7.Un bonobus, por favor
I8.no sé
I9.Quería un bonobús

C3. Cómo preguntarías el precio del billete.

I1.¿Cuanto cuesta para un billete?
I2.¿cuanto cuesta el billete?
I3.Cuánto vale un billete de Malaga
I4.¿Cuanto cuesta el billete?
I5.¿Cuanto cuesta?
I6.¿Cuanto cuestan el billete de...?
I7.¿Cuánto vale el billete?
I8.PF Cuanto cuesta la viaje a...
I9.¿Cuánta cuesta (es): una ida?

[68] Las respuestas son copias exactas de lo que respondieron los estudiantes no nativos y de cómo lo escribieron.

C4. Cómo preguntarías por la hora del último servicio de autobús.
I1.¿Cuando es el ultimo autobus
I2.¿Cuando saldrá el ultimo servicio de autobús?
I3.¿Sabe usted cuándo el ultimo autobús sale?
I4.¿en que hora esta el ultimo servicio de autobus?
I5.¿A que hora es el último servicio de autobús?
I6.¿Cuando sale el último autobus?
I7.¿A qué hora va el último servicio?
I8.¿Hasta que hora funciona el bus?
I9.¿A qué hora es el ultimo autobús?

S.C. <u>En el autobús dirigido a un viajero</u>
C5. Cómo preguntarías por la parada que debes tomar.
I1.Que parada para la Alhambra
I2.--
I3.Puede decirme cuándo vamos a parar al lado de la estación de autobúses
I4.Quería tomar el autobus en este lugar. ¿Sabes donde está?
I5.¿Dónde está la estación de la autobus?
I6.--
I7.¿Qué parada tengo que tomar?
I8.Puede decirme dónde cojo el autobus del centro?
I9.¿Qué parada tengo que tomar para Madrid?

C6. Cómo preguntarías por la hora del último servicio de autobús.
I1.A qué hora es el ultimo autobús para Nerja
I2.--
I3.¿Sabe usted cuándo el ultimo autobús sale?
I4.En que hora esta el ultimo servicio de autobus
I5.--
I6.¿Sabes cuando sale el último autobus?
I7.¿A qué hora va el último servicio?
I8.¿Hasta que hora funciona el bus?
I9.¿A qué hora es el ultimo autobús

S.C. <u>En la Facultad (en clase) a tu profesor</u>
C7. Cómo pedirías que repitiera una explicación,
I1.¿Puedes rep explicar alguna vez por favor?
I2.¿Puedes repetitir el explicacion un otra vez?
I3.¿Puedes repetir, por favor?
I4.Puede repetir la explicación por favor
I5.¿Puedes repetir, por favor?
I6.¿Puedes repetir, por favor?
I7.¿Puedes repetirla, por favor?
I8.¿Puede repetir la explicación, pf?
I9.¿Puedes repetir, por favor?

C8. que repitiera algo que no has entendido,

I1.¿Puedes repetir, por favor?
I2.¡Explica el ultimo frase, por favor!
I3.otra vez, por favor
I4.Yo no he oido la ultima frase, puede repetir porque yo no he entendido
I5.No hay entendido, puedes repetir, por favor
I6.¿No he entendido, puede repetir?
I7.Lo siento, pero yo no lo he entendido. ¿Puedes repetirlo?
I8.¿Puede repetirlo para mi?
I9.No entiendo, puedes repetir, por favor

C9. que se cambiara para más tarde la fecha de un examen final,

I1.--
I2.Es possible que cambia la fecha de examen
I3.¿Puedo hacer el examen un poco más tarde?
I4.Yo puedo hacer el examen en un fecha mas tarde ¿es posible para ti?
I5.¿Podemos cambiar (mover): la fecha del examen?
I6.¿Podemos cambiar la fecha del examen porque tengo...?
I7.¿Podemos cambiar la fecha del examen?
I8.¿Puedo hacer el examen otro día?
I9.¿Es posible para cambiar la fecha del examen final? Quería hacerle más tarde

C10. Información sobre la materia del examen final,

I1.--
I2.¿Qué libors tenemos que leer para el examen?
I3.¿Qué contenido lleva el último examen?
I4.¿Como es del examen final? ¿que cosas hay?
I5.¿Que preguntas (mas o menos): hay en el examen?
I6.¿Sobre qué tenemos del examen?
I7.¿Puedes darnos informacion sobre el examen?
I8.¿Puede explicarme que va a ser en el examen?
I9.¿Qué cosas son en el examen final?

S.C. <u>En el departamento dirigido al profesor</u>

C11. Cómo pedirías información sobre la ubicación del despacho de tu profesor,

I1.¿Sabes donde esta el despacho de Francisco
I2.¿Dondé esta Franciscos oficina?
I3.¿Sabe usted dónde la ubicación está?
I4.¿Sabes donde está frof x ahora
I5.--
I6.--

I7.¿Por favor, dónde esta el despacho del profesor xy?
I8.--
I9.¿Dónde está el despacho de Aurora?

C12. permiso para entrar,
I1.¿Se puede?
I2.¿Tiene que un permiso para entrar aquí?
I3.¿Puedo entrar?
I4.¿Puedo entrar?
I5.¿Puedes entrar? (Perdona, ¿Puedes entrar?):
I6.¿Puedo entrar p f.?
I7.¿Puedo entrar?
I8.¿Puedo entrar?
I9.¿Se puede?

C14[69]. qué dirías al pedirle —por ejemplo— un libro,
I1.Deje me su libro, por favor
I2.¿Es possible para pedi un libro?
I3.Necesito un libro que sea ingles, por favor
I4.¿tienes este libro? ¿Puedo prestar lo por favor?
I5.Perdona, ¿El libro de quimica esta aqui?
I6.Puedo tomar este libro p.f.
I7.¿Puede usted darme ese libro?
I8.Puedo tener el libro PF
I9.¿Tienes mi libro?

C15. al pedirle que te explique una duda.
I1.Tengo una duda
I2.--
I3.¿Puede ayudarme con mi esquema, por favor?
I4.tengo una duda de este... ¿puedes explicar?
I5.--
I6.Puede explicarme esta cosa una vez más p.f.
I7.¿Puede usted expliquerme esta cosa?
I8.¿Puede explicarme porque es como así?
I9.Tengo una duda sobre eso, ¿puedes explicarlo?

S.C. <u>En la cafetería</u>
C16. Cómo pedirías un café,
I1.un cafe con leche por favor
I2.¡Oye! Un café por favor!
I3.un café con leche, por favor

[69] La cuestión 13 fue suprimida al producirse confusiones por parte de los informantes, respecto a fórmulas de saludo y petición.

I4.Me pone un café por favor
I5.Un café, por favor
I6.Quería un café con leche, p.f.
I7.un café, por favor
I8.queria un café
I9.Quería un cafe o un cafe por favor

C17. un cigarro a un camarero,
I1.Tienes un cigarro?
I2.Quiera compra un cigarro
I3.Tienes un cigarro
I4.¿tiene un cigarro?
I5.¿Tienes un cigarro?
I6.Tienes cigarrillos p.f.
I7.¿Tiene usted cigarros?
I8.Puede darme un cigarro p.f.
I9.¿Tiene un cigarro?

C18. fuego al mismo,
I1.Tienes Fuego
I2.Y dime fuego, tambien
I3.Tiene fuego
I4.Da me fuego tambien por favor
I5.¿Tienes fuego? por favor
I6.Tienes fuego
I7.¿Tiene usted fuego?
I8.¿tiene fuego? p.f.
I9.¿Tiene fuego?

C19. el precio de la comida.
I1.La cuenta por favor
I2.¿Cuantó es?
I3.¿Cuánto vale la tortilla?
I4.¿Cuanto es la comida?
I5.La cuenta, por favor
I6.¿Cuanto vale estos?
I7.¿Cuanto es?
I8.la cuenta por favor
I9.¿Cuánto cuesta? (antes): La cuenta por favor (después):

S.C. <u>En la conserjería</u>
C20. Cómo pedirías información para localizar algo de la facultad,
I1.¿Sabe donde esta la secretaria,
I2.¿Dondé esta el facultad lengua Modernas?
I3.¿Sabe usted dónde la biblioteca está?

I4.¿donde esta... algo?
I5.Por favor, ¿dónde esta la biblioteca?
I6.¿Sabe donde está la habitación de prof.?
I7.¿Dónde esta la biblioteca?
I8.¿Puede decirme dónde está la biblioteca?
I9.¿Dónde esta la biblioteca?

S. C. <u>En la biblioteca</u>
C21. Cómo pedirías a alguien que guardara silencio,
I1.Silencio por favor
I2.Es possible pedir el libro
I3.Puede-s bajar su tu voz, por favor
I4.Vale, lo siento
I5.--
I6.Por fvvor, silencio
I7.Silencio, por favor, tengo que concentrarme
I8.lo siento para la intrusión, pero puede decirme...?
I9.Silencio, por favor (¡shhh!):

C22. un folio,
I1.Buscaba un folio
I2.--
I3.Puede darme un folio, por favor
I4.tiene un folio por favor
I5.--
I6.Puede darme un folio, p.f.
I7.¿Puedes darme ese folio?
I8.un folio por favor
I9.Buscaba un folio

C23. una referencia bibliográfica.
I1.Buscaba para una referencia bibliográfica
I2.--
I3.Buscaba un libro que tenga información sobre el país España
I4.Sabe esta referencia?
I5.--
I6.Puedo ayudarme con las referencias bibliográficas, p.f.
I7.¿Puedes darme esa referencia, solo un momento p.f.?
I8.Busco una bibliográfica de... ¿puede ayudarme?
I9.Buscaba una referencia bibliográfica

S.C. <u>En la secretaría</u>
C24. Cómo preguntarías si has hecho bien la matrícula,
I1.¿He aprobado este clase?
I2.¿Tu has hecho un bien matricula?
I3.¿Está mi matrícula completa?

I4.¿todos son bien con mi matrícula, ud?
I5.¿Todo esta bien?
I6.¿Hola, chicos, he hecho bien la matrícula o no?
I7.¿Cómo he hecho la matrícula?
I8.Queria saber como fue la matricula mía
I9.¿He aprobado mi examen?

C25. cuántas convocatorias tienes.
I1.¿Puedo tomar mi exam otra vez?
I2.¿Es possible para escribir el examen un otra vez?
I3.Hay possibillidades para hacer el examen otra vez
I4.Yo no sé cuantos convocatorias yo tengo ¿puede dime?
I5.¿como hacer una examen, otra vez?
I6.¿Sabe cuántas convocatorias tengo?
I7.¿Puede usted decirme cuántas convocatorias tengo?
I8.¿Puede decirme cuántas convocatorias que tengo?
I9.¿Puedo tomar mi examen otra vez?

III. CAPÍTULO TERCERO

LOS PROCESOS ESTRATÉGICOS Y EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS. PERSPECTIVA HISTÓRICA

III. 1. LOS CONCEPTOS DE ADQUISICIÓN Y APRENDIZAJE A LA LUZ DE LAS TEORÍAS PSICOLINGÜÍSTICAS.-

Un primer error en el que se puede caer es el de poder estar usando *adquisición* y *aprendizaje* como términos cuasi-sinonímicos, cuando es evidente que el primero se refiere a un modo que podríamos denominar «proceso natural», frente al ejercido desde las instituciones docentes a través de una metodología, esto es, el segundo. ¿Debemos hablar de adquisición o de aprendizaje? El *Diccionario de Lingüística* de Theodor Lewandowski (1995) define el término «adquisición» como:

[…] *la ontogénesis lingüística, esto es, el desarrollo y creciente dominio de todos los procesos que permiten el uso del lenguaje.*

Y más adelante concluye:

[…] *adquisición de la capacidad de comprender expresiones lingüísticas y de utilizarlas según la situación*.

Por otro lado, J. Casares (1994) define el vocablo «aprender» como:

[…] *adquirir el conocimiento de alguna cosa por medio del estudio o de la experiencia*.

También, en el índice analítico del diccionario del citado autor, se relaciona «aprender» con «estudio», «aplicación», etc. Por lo tanto, aprender una lengua no está muy lejos de usar y adquirir unos hábitos o unos comportamientos de forma consciente. Pero ¿es primero el aprendizaje o la adquisición?; ¿se puede estudiar sin adquirir?; ¿no se olvidaría lo estudiado si no se está en un ambiente de inmersión lingüística que favorezca el uso continuado de una L2?

En efecto, en los casos de segundas lenguas, no es suficiente el aprendizaje y en opinión conjunta con Mª Florentina Salgado (1995), cuando se pone como punto de partida de una metodología de enseñanza de L2 el aprendizaje, es consecuencia muy frecuente que se olvide lo aprendido. Contrariamente ocurre si el estudiante ha adquirido lo tratado

pedagógicamente; aun a riesgo de perder parte léxica, no perderá tan fácilmente las estructuras y menos la parte creadora de esa L2[70].

Si en los procesos de adquisición nos referimos —brevemente y desde una terminología conductista— al estímulo de necesidad inicial de adquirir, se recurre al mecanismo de imitación para las capacidades fonética y léxica más básicas. A partir de esta fase inicial, continúa una situación necesaria —desde mi punto de vista— de organización interna. Los elementos están inconexos, sobre todo sintácticamente hablando: el lenguaje es básicamente telegráfico. Todavía no se ha producido ninguna inferencia de ningún tipo de aprendizaje, entendido como adquisición consciente de una L2. Así pues, si no llega —el estudiante de lenguas— a atravesar esa etapa de estudio dirigido, las realidades abstractas y los conceptos teóricos no se pueden expresar fluidamente; en otras palabras de corte chomskiano, no han adquirido todavía la competencia lingüística subyacente[71].

Para llegar a ese objetivo de adquisición y uso de conceptos en una L2, podemos recurrir a los universales lingüísticos. Quizá lo podamos entender mejor si hablamos de un mayor conocimiento implícito o de información intuitiva en los estudiantes. Así, si partimos de un grupo de alumnos más o menos homogéneo, sobre todo en lo referente a las motivaciones para aprender una L2 determinada, su fonética, su sintaxis, su

[70] *Cfr*. FLORENTINA SALGADO (1995) pág. 495.
[71] Sobre la cuestión de la competencia lingüística, *vid*. Capítulo II, apartado II.1.

semántica, etc., están en disposiciones de funcionar sin estar tan en contacto directo con la realidad de la que se quiere hablar. Sin duda, las realidades abstractas podrán ser mejor producidas gracias a ese medio/alto conocimiento implícito o conjunto de reglas subyacentes. Por tanto, si al desarrollar ese conocimiento aumentamos la adquisición de una L2, dirijamos nuestros esfuerzos a elevar el conocimiento implícito de nuestros estudiantes de lenguas en general y de L2 en particular.

Para Stephen D. Krashen (1988) algunos aspectos de la lengua se *adquieren* inconscientemente: las reglas simples *se aprenden* y las complejas *se adquieren*. Además, para la mayoría de los autores tratados aquí[72], el proceso de internalización de la lengua se produce en contacto con las situaciones comunicativas. Estamos de acuerdo, por consiguiente, en que para obtener unos resultados de adquisición óptimos se han de generar unas situaciones comunicativas en el marco del aprendizaje. Como resultado, habremos conseguido enseñar una L2 en un tanto por ciento importante, aunque no a un 75 u 80%, por citar una cifra que considero más que óptima.

En suma, aprender adquiriendo es de lo que se trata en lo referente a L2; en palabras más claras, el que aprende debe olvidar que está haciéndolo para aspirar a comunicarse haciendo uso de una L2 concreta. Ahí se fundamenta —desde mi punto de vista— la auténtica adquisición; la función comunicativa pasa a primer plano y el aprendizaje a un segun-

do término. No obstante, no olvidemos —como no lo hace Mª Florentina Salgado (1995, pág. 500)— el papel que le corresponde al profesor: no debe actuar como *un diccionario ambulante* o *el instructor que enseña pero no da pie al propio descubrimiento* —yo añadiría a la propia creación—; sino más bien debe ser otro hablante más avanzado que interacciona, es comprendido, comprende a su vez y refuerza la parte inconsciente —que favorece la adquisición— de los que aspiran a ser usuarios.

[72] KRASHEN (1988) pág. 5. También *vid*. Bibliografía al final del presente trabajo.

III. 2. UN PRINCIPIO: LOS ERRORES EN LA COMUNICACIÓN Y EL APRENDIZAJE.-

Las investigaciones sobre los errores replantearon las metodologías de aprendizaje de lenguas y éstas nos llevaron —en cierto modo— a las estrategias. No es lo mismo el error en el uso interactivo de la lengua que en un proceso de aprendizaje. Efectivamente, cuando sometemos a los estudiantes de lenguas a un *proceso de introspección* —como denomina Sonsoles Fernández (1994, pág. 57)— y les preguntamos acerca de lo que les ha hecho producir un determinado error, en el fondo les pedimos reflexión en lo referente a haber producido un determinado enunciado y no otro para comunicar algo: estamos examinando su competencia estratégica y el uso de los procesos, planes y estrategias de las que veníamos hablando en el apartado anterior.

Aparte de todos los avances en ese terreno, uno de los medios a nuestro alcance es la capacidad de introspección —que como todo se cultiva— y a partir de ahí, el intento de explicitación de los mecanismos, —estrategias— que de una forma más o menos consciente o inconsciente, se ponen en juego.[73]

[73] FERNÁNDEZ (1994) pág. 57.

El error es la violación irreflexiva de una norma, pero el ideal de la norma ¿sabemos cuál es?; ¿lo tenemos perfectamente definido? A todas estas cuestiones no nos vamos a dedicar, pero hemos de tenerlas en cuenta a la hora de la enseñanza de las estrategias. En lo que respecta a la comunicación podemos hablar de restricción o truncamiento a todo error que se comete en la interacción, tanto productiva como interpretativa.

En un acercamiento teórico al fenómeno de los errores, se incurre en ellos por diversos motivos —la gran mayoría nos acercaría a los fenómenos psicolingüísticos, más arriba tratados—. Olvidos, lagunas, interferencias de la lengua materna, diferencias de los discentes, etc., etc., son algunas de las causas que nos podríamos encontrar en una primera reflexión.

En lo tocante a los procesos de adquisición de segundas lenguas, la producción de estrategias —desde la perspectiva de la aparición de errores— se observa altamente marcada por las diferencias individuales de los discentes de L2. En efecto, si ya en apartados anteriores referíamos a los estados afectivos como determinantes en la adquisición de segundas lenguas, ahora queremos reseñar —brevemente— las aptitudes que hacen que un discente se dispare en su competencia comunicativa —controlada por el número de estrategias que produce, ya sea para evitar errores o por aspectos psicosociolingüísticos (cortesía, por ejemplo)— desde el proceso de aprendizaje, donde pone en funcionamiento su com-

petencia estratégica. En otras palabras, hay unos factores —sexo, edad, clase social, ...— que determinan el proceso de aprendizaje de un discente, pero son las estrategias utilizadas en su aprendizaje —primera fase de competencia estratégica— las que nos interesa estudiar, para obtener una visión en el proceso de adquisición de L2, de lo que son las de comunicación, más propiamente lingüísticas[74].

D. Larsen-Freeman y M. H. Long (1994) recogían investigaciones anteriores en las que se explicaban los avances de los discentes de una L2 según apreciaciones diferenciales en lo tocante a la edad, personalidad, estilos cognitivos, etc. Además, hacían referencia a la toma de conciencia de estrategias que desarrollarán —los discentes— a lo largo del aprendizaje y que son previas —en el sentido de realizadas en laboratorio— a las comunicativas.

Los errores juegan un papel importante en el aprendizaje y sus estrategias. Si las teorías de análisis contrastivo identificaban los errores en virtud de las diferencias entre la lengua meta y la materna, las investigaciones sobre el análisis de errores los examina *per se*; en palabras de la profesora Sonsoles Fernández (1994, pág. 58) en el primer *Congrés Internacional sobre l'Ensenyament de Llengües Estrangeres*, celebrado en Barcelona:

[74] Las cuestiones estratégicas y los factores sociolingüísticos no los veremos de manera sistemática. Consúltese una visión general del estado de la cuestión en ELLIS, R.

La preocupación por identificar e intentar remediar los errores de los estudiantes es una constante didáctica casi connatural al profesor de lenguas. Sin embargo, el "Análisis de Errores", como corriente de investigación [...]*, cambia la visión del 'error' que, tanto estudiantes, como profesores hemos tenido tradicionalmente.*

Ahora se identifican, clasifican, describen, etc., y lo que es más importante para nuestro estudio, se buscan las estrategias —mecanismos y fuentes— de cada incorrección: estamos ante una gran fuente de localización de estrategias comunicativas. Los progresos del discente de L2 en modo alguno se manifiestan en el número de dislates que éste comete. La clave está en saber descubrir las estrategias que los subyacen —no exclusivamente— para potenciarlas en el aprendizaje y se muestren en la adquisición.

A este conjunto de tácticas, planes, mecanismos —no todo son estrategias— en definitiva procedimientos que tienen lugar en los procesos de aprendizaje-adquisición de L2, se les ha venido estudiando bajo la advocación de «Estrategias de Aprendizaje». El título de «Estrategias Comunicativas o de Comunicación» está más en la órbita de un proceso natural de interacción —como dijimos más arriba— pese a esto, ¿resulta que en el entorno del aula de lenguas —donde hay estrategias de apren-

(1995): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press 1ª ed. 10ª reimp.

dizaje— no se origina comunicación? Es evidente que sí. Un estudiante de lenguas con otro interaccionan, de hecho; no obstante, las estrategias que ponen en funcionamiento —más o menos conscientes— son aprendidas en el marco-guía del aula-profesor. Son dispositivos comunicativos, por supuesto, pero en el aprendizaje. Deberán, por consiguiente, diferenciarse estos tipos de estrategias en: de aprendizaje y comunicativas. Además, el objetivo —*goal*— aludido en Faerch y Kasper (1989) más arriba, en una comunicación real puede ser muy variado. En el aula es ficticio. La nota pedagógica está en aproximar lo más que se pueda el objetivo comunicativo real al de la clase de lengua, con el fin de detectar una relación lingüística eficaz tanto para el H como para el O.

Existen muchas tipologías de los estudios de las estrategias. A saber, anteriormente hemos identificado que todo usuario posee —en mayor o menor grado y más o menos conscientemente— un nivel de competencia comunicativa estratégica. Esa competencia se pone en práctica en cada una de las operaciones que realiza un H o un O en el intercambio de los signos más complejos: los lingüísticos. Así observamos las investigaciones estratégicas en campos tales como el cognitivo (estrategias cognitivas); productivo (estrategias de codificación); interpretativo (estrategias en el procedimiento de recepción y recodificación de los actos o enunciados); en los procesos de aprendizaje-adquisición (estrategias de aprendizaje); social (de cortesía); etc. ¿Y las de comunicación? En el ámbito —fundamentalmente oral y discursivo— de la competencia estratégi-

ca del discente podemos afirmar que las estrategias comunicativas son todas las precedentes, pues no caminamos teórico-metodológicamente fuera de los límites de la comunicación lingüística. Conversar con estas muestras de dispositivos, ya sea aprendiendo una L2 o poniendo en práctica los conocimientos de L2 en un viaje al extranjero, es hablar de EC (estrategias de comunicación)[75].

El proceso de aprendizaje está pues, en la continua puesta en práctica de estrategias que solventen los problemas —errores— que surjan. El buen aprendizaje de una lengua es por tanto, estratégico. En efecto, ante una dificultad en la interacción —en la estructura de la oración, concordancias, pronombres, carencias léxicas, etc.— el individuo al que se le haya planteado la contrariedad, pone en funcionamiento los mecanismos estratégicos que crea convenientes —que haya aprendido— para dar una solución óptima. Se forma una hipótesis según los datos que tenga y produce un acto de habla. Hemos de destacar que es cierto que lo emitido después de un proceso estratégico, se hace con algunas reservas, es decir, la estrategia elegida en su caso asegura la comunicación —objetivo principal— pero no evita el hecho de que tal producción o interpretación sea distinta de la que en un principio se esperaba; en otras palabras, si un estudiante no nativo de español aborda a una persona por la calle —con gesticulaciones al efecto— y emite ¿centro, por favor?, el pro-

[75] No pretendemos abarcar en esta investigación toda la tipología. El acercamiento es teórico-metodológico al fenómeno estratégico en el español discursivo en L1 —

pósito de preguntar dónde se encuentra el centro es evidente. La estructura demuestra deficiencias, pero logrará —gracias a sus recursos estratégicos comprensivos de compensación— que el interlocutor le indique cómo ir al centro de la ciudad.

En la dimensión comunicativa dentro de los procesos de aprendizaje, es un periodo muy propicio para observar la recurrencia a estrategias para conseguir alcanzar un nivel de adquisición cada vez mayor. La investigación de las estrategias en el aprendizaje difiere mucho en cuanto a los resultados de la realizada en la dimensión comunicativa en general. Las razones son de índole psicolingüística, fundamentalmente, pues en las situaciones reales hay que dar soluciones rápidas y efectivas —estrategias comunicativas en general—; en el mundo del aula, incluso en la mayor situación real que se pueda simular, no dejará de ser un laboratorio cuyas fórmulas no serán viables en todos los casos.

A este respecto podemos señalar algunos ejemplos. Los que aprenden una L2 en los niveles primarios mantiene una ligazón muy fuerte con la lengua materna. Esta idea —que no es nada nueva— se comprueba en cualquier análisis mínimo de estrategias en el aprendizaje. Estas, que suelen ser la ayuda de los discentes, son analogías de estructu-

capítulos I y II, básicamente— y a la enseñanza del español en entorno virtual —capítulo IV—.

ras próximas a L1 como: el uso de las formas menos complejas, algunas hipergeneralizaciones, paradigmas paralelos, etc.[76].

[76] No vamos a profundizar en ejemplos concretos de estrategias en el aprendizaje, pues no es el cometido de esta tesis. La base de todos estos datos está en los análisis que realizan —entre otros— FERNÁNDEZ (1994), BOU FRANCH (1995) y ELLIS (1995).

III. 3. LA ADQUISICIÓN DE LAS LENGUAS Y LOS PROCESOS COGNITIVOS.-

En todo aprendizaje, más concretamente en el de una lengua, se acentúan dos factores por su importancia: el valor afectivo y los procesos cognitivos. En el campo de las lenguas extranjeras ha ido aumentando el desarrollo de metodologías observándose la necesidad de adaptar la actividad en el aula a las características de cada alumno[77].

Nos podemos preguntar como Hernández Guiu *et al*. (1994, pág. 17) cuestiones como:

[…] *qué es el filtro afectivo, cuáles son sus rasgos distintivos, cómo funciona,* [...] *contribuyendo a la formación, de una teoría general de funcionamiento del filtro afectivo en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos escolares*.

Si bien no es el centro de esta tesis el estudio de las dimensiones psicológicas de un individuo en el aprendizaje de una lengua, es conveniente destacar la importancia que estos factores tienen en la aparición y uso de las estrategias. Efectivamente, el lenguaje está estrechamente vinculado a cada uno de los aspectos del comportamiento humano y en el aprendizaje de lenguas, el dominio cognitivo está

[77] *Vid*. —entre otros— KRASHEN (1988) y DULAY; BURT y KRASHEN (1982) en la Bibliografía al final del presente trabajo.

aprendizaje de lenguas, el dominio cognitivo está íntimamente ligado al afectivo[78].

La evolución del funcionamiento del lenguaje es reflejo de las transformaciones de los procesos de pensamiento y por lo tanto, es el pensamiento el que dirige el lenguaje; así, por ejemplo, los factores que causan las diferencias individuales en la adquisición de las lenguas están siendo investigados —a lo largo de las últimas décadas— desde estos puntos de vista psicolingüísticos.

En la aplicación de todas las teorías que iban apareciendo, la del *filtro afectivo en el enfoque natural* de Dulay, Burt y Krashen (1982) incidió de forma especial en lo referente al aprendizaje de las segundas lenguas. Los mecanismos que causan que el nivel del filtro sea más alto o más bajo dependen de dos aspectos psicológicos: la motivación del que aprende y la falta de confianza en sí mismo o —más concretamente— su

[78] No queremos inmiscuirnos en los campos de otras disciplinas —Psicología, Sociología del lenguaje, Psicología de la Comunicación, etc.— simplemente hacer constar que nuestro estudio no obvia, en absoluto, estas cuestiones. Trataremos en todo momento de ceñirnos a lo estrictamente lingüístico. Para esos otros puntos de vista históricos y más psicolingüísticos en el aprendizaje *vid*. —entre otros— EYSENCK, H. J. (1967): *The Biological Basis of Personality*, Charles C. Thomas (ed.), Springfield, Illinois. (Trad. española: (1975): *Fundamentos Biológicos de la Personalidad*, Fontanella, Barcelona); BRODKEY, D. y H. SHORE (1976): "Student personality and success in an English language program", *Language Learning* 26, págs. 153-159; BROWN, H. D. (1981): «Affective factors in second language learning» en *The Second Language Classroom: Options for the 1980's*, Altman y Alatis (eds.), Oxford University Press; GARANTO, J. (1984): "Las Actitudes hacia sí mismo y su medición", en *Temas de Psicología* 7, Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona; BRONCKART, J. P. (1985[2ª]) *Teorías del lenguaje*, Barcelona, Herder; JONES, W. H. y S. R. BRIGGS (1986): *Social Reticence Scale: A measure of shyness*, Palo Alto, California, Consulting Psychologists Press; PICÓ, E. (1990): "Autoevaluación y autonomía del aprendizaje: unas escalas", *Cable* 6, págs. 27-30; BELINCHÓN, M., RIVIERE, A. y J. IGOA (1992): *Psicología del Lenguaje*, Madrid, Trotta; MARTÍN MORILLAS, J. M. (1994): "Léxico y Psicología de la Comuni-

ansiedad. Un buen estudiante de lenguas debe mantener el nivel de ansiedad bajo, en otras palabras, estabilizar el nivel de filtro afectivo y evitar que se «esté a la defensiva»[79].

Al poco tiempo comienzan a aparecer las opiniones encontradas. En efecto, para B. McLaughlin, la hipótesis del filtro afectivo no tiene suficientes fundamentos. Así, afirma que es difícil ver la relación entre los factores de la personalidad y el aprendizaje de una lengua; además, considera que esa tesis carece de estatuto ontológico y por lo tanto de fuerza natural. Más alejada es la opinión de J. H. Underwood, que en la revisión de su tesis doctoral considera el filtro afectivo como una *metáfora*[80].

Según esta metáfora, que le asignan a Stephen D. Krashen, se puede inferir una idea que no deja de ser sorprendente en lo que al aprendizaje se refiere: la adolescencia se convierte —insisto, para Krashen (1988)— en el peor período para el aprendizaje de una segunda lengua. Compartimos la opinión de McLaughlin (1987) argumentando la evidencia de lo contrario: la época adolescente parece la mejor etapa para

---

ción", *Actas I Jornadas sobre Estudio y Enseñanza del léxico*, Granada, Universidad de Granada.

[79] Sobre una visión histórica de la ansiedad y su influencia en los procesos de adquisición/aprendizaje de lenguas, *vid*. —entre otros— SCOVEL, T. (1978): "The effect of affect on foreign language learning", *Language Learning* 28, págs. 129-142; FRÖLICH, M. y A. TODESCO (1978): *The Good Language Learner*, Research in Education Series, 7, Ontario Institute for Studies in Education; NAIMAN, N. e I. G. SARASON (1986): «Test Anxiety, Worry, and Cognitive Interference», en R. Schwarzer (ed.) *Self-Related Cognitions in Anxiety and Motivation*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey; MACINTYRE, P. D. y R. C. GARDNER (1989): "Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification", *Language Learning* 39, 2, págs. 251-275.

[80] *Cfr*. MCLAUGHLIN, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*. Edward Arnold, London y UNDERWOOD, J. H. (1984): *Linguistics, Computers and the Language Teacher*, Newbury House, Rowley, Mass.

aprenderla, aunque seguramente tanto para el joven como para el adulto, el proceso de aprendizaje les resulta conflictivo. Veamos algunas causas de esa conflictividad en las concepciones de adquisición/aprendizaje de lenguas —especialmente L2— y posibles soluciones, como las estrategias comunicativas que también se desarrollan en entornos virtuales.

III. 4. DE LA ADQUISICIÓN HACIA LOS PROCESOS COMUNICATIVOS.-

Toda metodología de adquisición de lenguas aspira a que sus alumnos tengan un alto grado de manejo de la lengua estudiada en el nivel hablado: la función comunicativa dentro de la pragmática revela la importancia de ciertos aspectos —dentro de la adquisición de lenguas— tan importantes como el conocimiento de la gramática misma, y a los que no se les prestaba la atención debida, o al menos, no eran tenidos tan en cuenta como los anteriores. Por citar algunos: cambios de intencionalidad verbal, posturas del cuerpo, intensidad verbal, énfasis, entonaciones, miradas, expresiones faciales, etc. Todos estos rasgos dentro de los procesos de adquisición/aprendizaje de lenguas (especialmente L2), pretendemos que sean tratados bajo un análisis estratégico, pero sin olvidar su procedencia psicolingüística. Así, tendremos que echar mano de estas otras disciplinas para proceder a un estudio completo de las estrategias comunicativas en entornos virtuales de aprendizaje.

En lo que se refiere a lengua hablada —y nuestro estudio está basado en esta dimensión discursiva— podemos reseñar las ideas generales del papel de la emotividad comunicativa en la adquisición. La psicolingüística nos presenta unos medios para ayudar a acceder a un objetivo comunicativo dado.

Una primera cuestión, que ya Janney y Arndt (1993) se planteaban, era los puntos de vista que existían sobre los aspectos emotivos —o psicológicos para generalizar— en relación a los procesos automáticos de la interacción estrictamente no verbal, y que parecía responder a ese automatismo de patrones prefabricados. Aparte de todas estas cuestiones de las que ya dimos cuenta más arriba, hemos de significar lo que vienen a decir estos autores; a saber, al hablar de los tres tipos de comunicación —emocional, emotiva y cognitiva, que no nos interesa para este trabajo— centran toda su teoría de los actos de habla en la interacción comunicativa. En otras palabras, se tiene que adquirir una lengua sumergida en la comunicación y en ella —sea más emocional o cognitiva, de gestos o de símbolos— se han de producir estrategias al adquirir y al comunicar, como veremos más adelante.

Efectivamente, para Arndt y Janney (1993) —y para nosotros— el objeto de la adquisición de una L2 es comunicar, usar de forma correcta ciertos rituales con estas características: ser corteses o no, pero en cualquier caso admitidos socialmente; automatizados, sobre todo en la producción del acto de habla; estandarizados y que alcancen una cierta coordinación —coherencia gramatical—. Los interlocutores toman decisiones en relación a los patrones lingüísticos escogidos desde la coordinación interpersonal y social. No es uno sólo el que produce o comprende: la comunicación es cosa de dos o más.

Con motivo de las investigaciones en estos campos, comienza a plantearse la cuestión de cómo explicar y enseñar las tácticas o estrategias en la adquisición y en la comunicación. La interacción se entenderá como juego de estrategias donde se intenta determinar las situaciones y las tácticas que son usadas en esas situaciones.

Además, investigadores como C. Perdue y W. Klein[81] realizan sus estudios desde las concepciones comunicativas de la adquisición de lenguas. No es lo mismo —obviamente— adquirir una L1 o una L2, pero él se plantea en qué consiste realmente la comunicación. Desde una perspectiva pedagógica se presentan tres componentes en todo proceso de adquisición:

1. Un determinado grupo de elementos de la lengua en cuestión que son representativos y significativos.
2. Una capacidad cognitiva del discente, de la que hablamos más arriba.
3. Motivación para adquirir esa lengua.

Para comunicar es imprescindible querer decir algo, pero ese algo que queremos decir, si queremos que se adquiera —aprenda— ha de ser enseñado en situaciones de comunicación real. Perdue y Klein —como

[81] PERDUE, C. y W. KLEIN (1992): "Why does the production of some learners not grammaticalize?", *Studies in Second Language Acquisition* 14, págs. 259-272.

tantos otros— hablan de *internalización* de las reglas para poder llegar a la verdadera adquisición. Algunos investigadores proponen unos estudios de adquisición mediante la interrelación de los procesos de determinación de los puntos 1 y 3, tanto en L1 como en L2. No vamos a entrar en esos temas que nos desviarían de uno de nuestros objetivos: ¿es comunicar signo de que ya se ha adquirido una lengua?

C. Kinginger y S. J. Savignon (1991, pág. 12) recogen información sobre los términos en los que se puede hablar de auténtica comunicación. Para estos autores, los profesores de lenguas propugnan que comunicar es manejar ciertas destrezas en el lenguaje: hablar, escribir, leer y escuchar. Si se sabe recurrir a las capacidades productivas, pero no a las receptivas —por ejemplo—: ¿no se está comunicando?; los que salen al extranjero por primera vez sin conocimientos previos del idioma del país de destino, y vuelven sanos y salvos ¿no han sabido comunicarse? Quizá el problema sigue residiendo en que se ha de precisar aún más en los conceptos de adquisición y comunicación. Añaden una idea muy interesante para nosotros: además de reafirmar que se dan varios grados en la adquisición y en la interacción, dicen:

[...] *el interés de la comunicación está del mismo modo en los movimientos y en las* ***estrategias*** *de los participantes. Los términos que mejor re-*

presentan la naturaleza colaborativa —de la comunicación— *son la interpretación, la expresión y la negociación del significado.*[82]

Ya hemos pasado —como puede observarse por lo dicho— de centrarnos en la adquisición de una gramática y de unas reglas, a unas ideas de adquisición pragmáticas y por ello comunicativas. La experiencia de las necesidades de comunicación de los interlocutores es la que gobierna la adquisición. En definitiva, estamos volviendo al punto 3 de Perdue y Klein, donde la motivación era parte fundamental del uso del lenguaje. Los rasgos estrictamente lingüísticos no demuestran la completa adquisición: lo cultural, lo social, el sexo del discente, etc., son variables contextuales que un investigador que trate de delimitar el concepto de comunicación no debe presuponer[83].

Finalmente, Kinginger y Savignon (1991) proponen que la comunicación sea un acompañante más de los procesos de adquisición de L2. Se ha de advertir a los discentes de los riesgos que supone comunicar, pero que ha de ser una de las estrategias de aprendizaje —aprendizaje comunicativo— fundamentales para la adquisición. En nuestro caso, será tenido en cuenta en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.

[82] La traducción y la negrita son nuestras. KINGINGER y SAVIGNON (1991) pág. 12.
[83] Aquí no proponemos —en modo alguno— una teoría sobre adquisición y comunicación, simplemente reseñamos que nos movemos en esos campos de fundamentación de las estrategias comunicativas.

III. 5. EL ESTATUTO DEL LENGUAJE DE LOS SISTEMAS NO NATIVOS: HACIA LA INTERLENGUA.-

Los primeros estudios de análisis contrastivo —quizá el más significativo de R. Lado— se fundamentaron sobre todo en la obra de U. Weinreich de 1976, dirigida al estudio del sistema lingüístico de los bilingües. Si bien no todo lo heredado proviene de la técnica del análisis contrastivo, el marco de la psicología conductista, primero, y la psicología del aprendizaje, después, aportan en sus orígenes información en lo tocante a los procesos de adquisición de las lenguas —en general— y de las lenguas segundas —en particular—[84].

En los últimos treinta años los *syllabus* o diseños de programas de lenguas que atendían al espacio lingüístico se movían de lo formal a lo funcional, principalmente. La búsqueda de lo sistemático del lenguaje y dentro de él —posteriormente— la competencia lingüística, provocan una avalancha de investigaciones[85]. A través de ellas, comienzan a abandonarse los puntos de vista conductistas y el proceso de adquisición de las lenguas es algo más que un procedimiento de comportamiento verbal. En 1959, N.

[84] LADO, R. (1957): *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press. Trad. española: (1973): Lingüística contrastiva: *Lenguas y culturas*, Madrid, Alcalá. WEINREICH, U. (1976): *Sprachen in Kontakt: Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*, München, Beck.

[85] Como muestra un botón: SKINNER, B. F. (1970!-1980) *Verbal Behaviour*, Prentice-Hall Regents: Englewood Cliffs, *et al*. (eds.), 3ª ed.; DULAY, H. C. y M. K. BURT (1975): «A new approach to discovering universal strategies of child second language adquisition», en D. Dato (ed.), *Developmental Psycholinguistics: Theory and application*, Washington D. C., Georgetown University Press, págs. 209-233. Para los *syllabus*, *vid*. BREEN, M. P.

Chomsky aporta una visión del lenguaje como actividad creativa: el sistema no nativo adquiere estatuto de lenguaje. Observó el método natural por el que todos hemos aprendido nuestra lengua materna y constató que ciertas estructuras eran asimiladas antes que otras: aprendizaje de superposición de algunas estructuras o reglas recientes que van sustituyendo a otras más antiguas. A este planteamiento de las estructuras del lenguaje oral llegan desde distintos enfoques W. Nemser, L. Selinker y S. P. Corder, entre los más destacados[86].

En 1971, Corder adopta una toma de posición nueva al destacar la importancia de los errores en el estudio del aprendizaje de una lengua segunda—como hemos visto anteriormente—. Considera los errores sistemáticos como prueba de la existencia de un «programa interno» que es responsable de la toma de datos del alumno. A partir de este punto, el área de investigación se centra en la problemática del proceso de adquisición de una L2[87].

Por otro lado, se reconoce que esos programas internos son propios de un sistema: *sistema aproximado*, que llamará Nemser o *dialecto idiosincrásico* de Corder. Pero es Selinker el que propondrá la terminología que se seguirá utilizando hasta nuestros días: *interlanguage* IL ('interlengua-

y Ch. N. CAUDLIN (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas", *Comunicación, Lenguaje y Educación* 7 y 8, pág. 27.

[86] CHOMSKY, N. (1959): Review of *Verbal Behaviour*, en B. F. Skinner, *Language* 35, págs. 26-58. NEMSER, W. J. (1971): "Approximative systems of foreign language learners", *IRAL* 9, 2, págs. 115-123. SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL* 10, págs. 209-231. CORDER, S. P. (1985): *Introducing Applied Linguistics*, Harmondsworth, Penguin Books.

je'). Hay que construir toda una gramática de la IL que se ha de apoyar —en opinión de Corder— en la psicolingüística; *i. e.* todo el análisis de la IL debe diferenciarse de las investigaciones que se estaban desmarcando como independientes: a saber, las de los procesos de adquisición de lenguas. Selinker, por su parte, rechaza la perspectiva chomskiana —citada más arriba— al referirse a la no existencia del hablante-oyente-ideal de la IL; por lo tanto, es imposible examinar la gramática de la IL mediante el modelo lingüístico de Chomsky; sólo las producciones orales en *situaciones comunicativas* pueden proporcionar los datos necesarios para la elaboración de una teoría psicolingüística del aprendizaje de las L2[88].

Además de la importancia de este factor comunicativo, cualquier estudio sobre aspectos de adquisición/enseñanza de lenguas debe distinguir, en sus profundizaciones, los resultados que se refieren a niños y a adultos de forma separada; también, el problema de cómo inferir la competencia a partir de la producción: la tendencia suele ser a identificarlas, lo cual en principio no parece justificado; en otras palabras —las de Juana Muñoz Liceras—:

[87] *Vid*. CORDER, S. P. (1971): "Idiosyncratic dialects and error analysis", *IRAL* 9, 2, págs. 147-160.

[88] Desde estos años, los modelos comunicativos serán los que dominen las investigaciones, por ejemplo Stephen D. Krashen en 1978 afirma —desde su teoría del monitor— que: […] *children and adults acquire language overtime as a result of exposure to meaningful comprehensible input.* ('*los niños y los adultos adquieren lenguaje extra como resultado de su exposición a producciones comprensibles de significado*') en, KRASHEN, S. D. (1978): «Adult Second Language Acquisition and Learning: a Review of Theory and Practice», en Rosario A. Gringas (ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*, Arlington, Center for Applied Linguistics, págs. 1-26.

[…] *no está claro que algo que se produce correctamente en un momento dado se haya adquirido.*[89]

[89] MUÑOZ LICERAS, J. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, pág. 14.

III. 6. LA ADQUISICIÓN DE LA INTERLENGUA.-

A finales de los años 70 y durante los 80, como decíamos, después de las perspectivas lingüísticas —Nemser, Dulay y Burt— y la psicolingüística de Selinker, los enfoques sociolingüísticos —que ya Corder había apuntado— toman fuerza en lo referente a la comunicación oral de las lenguas. En efecto, es J. H. Schumann el que más se interesa por la dimensión psico-social de la IL. Habla de unas condiciones, equiparables a las funciones del lenguaje, que al activarse dan lugar al fenómeno de la *pidginización* inicial de la IL y a su posterior *fosilización*, en palabras de Selinker o estabilización[90].

Un apunte marcadamente de configuración psicosociolingüística es el de R. Andersen. Los conceptos de *nativización* (ajuste interno de los datos externos, basándose en el conocimiento previo) y de *desnativización*, donde el estudiante de lenguas se adapta a los datos por medio de estrategias de inferencia, no son más que evoluciones de mayor o menor pidginización[91].

Continuando con este recorrido en relación con los asuntos de las L2, se da un nuevo paso en el camino del análisis de la adquisición de la IL.

[90] SCHUMANN, J. H. (1975): *Second Language Acquisition: the Pidginization hypothesis*. Tesis doctoral, Harvard. También, (1976): "Social distance as a factor in second language acquisition", *Language Learning* 26, 1, págs. 135-143.

[91] ANDERSEN, R. (1983): *Pidginization and creolization as language acquisition*, Rowley, Mass, Newbury House. Para Rod Ellis, a este modelo de adquisición de lenguas segundas, le falta discutir los mecanismos por los cuales un estudiante o aprendiz pone en relación su capacidad lingüística y los datos sobre los que ésta actúa. *Cfr*. ELLIS (1995).

Si distinguimos entre adquisición y aprendizaje, donde el primero consiste en una internalización de las habilidades lingüísticas de modo «natural» y sin una atención consciente a las formas lingüísticas, y el segundo en algo consciente, consecuencia de una situación formal o de un programa de estudio individual, nos estamos moviendo en el denominado *modelo del monitor* de S. D. Krashen (1982, 1985)[92]. Desde estas premisas, el uso voluntario de la gramática con el fin de alterar el producto del sistema adquirido, es la explicación de la actuación de los adultos que hablan una L2. La importancia de este modelo —en palabras de C. Tabernero Sala—:

[…] *sobre el cual se ha edificado la mayor parte de las teorías posteriores, ha supuesto uno de los progresos más importantes en esta ciencia.*[93]

Así, poco tiempo después de la incursión de esta explicación sobre el fenómeno del aprendizaje/adquisición de L2, aparecen las observaciones y refutaciones de B. McLaughlin y E. Bialystok, entre otros[94]. Los problemas para el modelo del monitor comienzan al no poder probar contundentemene su máximo principio: lo que ha sido aprendido no está dis-

[92] Recuérdese que el texto primigenio es el de 1977: «The monitor model for second language performance» en M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiario (eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*, Nueva York, Regents, págs. 152-161. He utilizado la trad. esp. de Muñoz Liceras (1992) págs. 143-152 *s.c.*

[93] TABERNERO SALA, C. (1993): Reseña de *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, compilación de J. Muñoz Liceras (1992), en *Rilce* 9, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra, pág. 286.

[94] MCLAUGHLIN, B. (1978): "The monitor model: some methodological considerations", *Language Learning* 28,1, págs. 309-332, traducido en J. Muñoz Liceras, *op. cit.,* págs.

ponible para ser producido, sino sólo lo que está adquirido. McLaughlin aduce una tesis alternativa en que distingue dos tipos de procesos: controlados, que implican reflexión sobre las reglas gramaticales, y automáticos. Además de dos formas de almacenamiento de datos (*data-bank*) en la memoria: a corto y largo plazo.

Por último, conviene reseñar que existen pruebas a favor del modelo del monitor. Son los tests de aptitud y actitud, los fenómenos de interferencia —a los que nos referimos en el capítulo de las estrategias comunicativas—, los estudios de morfemas, etc. Apoyado en estas consideraciones positivas y en estudiosos anteriores, Bialystok propone un nuevo modelo de aprendizaje de una L2. A saber, dicha propuesta intenta explicar las diferencias en el dominio de una L2 entre hablantes expuestos a las mismas condiciones, mediante unos procesos y estrategias de aprendizaje en la interrelación de tres niveles:

1. La puesta en contacto y experiencia de la lengua en cuestión (Lx) o *input*.
2. El conocimiento o uso de la información almacenada sobre esa Lx o *intake*.
3. La comprensión y producción (*output*) de Lx[95].

153-176. BIALYSTOK, E. (1978): "A theoretical model of second language learning", *Language Learning* 28, págs. 69-83, traducido en *ibidem*, págs. 177-192.

[95] Sobre la cuestión de la terminología *input*, *intake*, *output*, se utilizarán los términos del inglés con sus alternativas latinas —comúnmente aceptadas en el mundo hispánico— *aducto*, *toma de datos*, *educto*.

III. 7. LOS ENFOQUES DE ANÁLISIS DE LA INTERLENGUA.-

En este apartado destacaremos —en un somero recorrido histórico— a cinco estudiosos que abordan el análisis del modelo aceptado de IL: J. Schachter, F. R. Eckman, P. Jordens, Chris Adjémian y E. Tarone[96]. En los dos primeros, se produce un fenómeno de involución al punto de vista del análisis contrastivo. Se aboga por la versión fuerte, *a priori* o predictiva de dicho análisis, pero se rechazan —Schachter — los estudios que se basan en el examen de los errores cometidos, pues se puede llegar a conclusiones falsas. Es propuesta la «teoría de lo marcado» como revisión y mejora del análisis contrastivo. Para Eckman, se puede predecir el grado de dificultad en el aprendizaje de una L2 ya que, un fenómeno en una lengua dada es más marcado que otros si la presencia del primero implica la presencia del segundo y no al revés.

P. Jordens retoma la cuestión de la IL —ampliamente admitida por los investigadores— llegándose a preguntar, si al analizar la IL estamos ante una interpretación o una explicación de los fenómenos de adquisición de L2. Las observaciones sobre los datos empíricos le conducen hasta la reali-

[96] SCHACHTER, J. (1974): "An error in error analysis", *Language Learning* 24, págs. 205-214. ECKMAN, F. R. (1977): "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", *Language Learning*, 27, págs. 315-330. JORDENS, P. (1980): "Interlanguage research: interpretation or explanation?" Language Learning 30, págs. 195-207. ADJÉMIAN, Ch. (1982): «La specificité de l'interlangue et l'idéalisation des langues secondes», en J. Guéron y S. Sowley (eds.), *Grammaire generative transformationelle: théorie et méthodologies*, Vincennes, Université de Paris VIII, págs. 421-439. TARONE, E. (1983): "On the variability of interlanguage systems", *Applied Linguistics* 4, 2, págs. 142-163.

dad psicológica de los mecanismos y estrategias de los procesos de producción en la IL, a través de unas reglas subyacentes[97], por lo tanto, son esos procesos los que deben dar una explicación a la naturaleza de los procesos de L2.

Sin embargo, en los trabajos de análisis de la IL se buscaba una interpretación de los procesos de ASL, y se descuidaron las investigaciones en la metodología de aprendizaje de las lenguas no maternas; si bien, es cierto que examinar los pasos para hacerse con una lengua segunda es ya una idealización en el trabajo de estos temas y —en de algún modo— hacer metodología. Adjémian es el propulsor de estas cuestiones, realizando una revisión de las tesis de algunos autores y distinguiendo entre los conceptos de *competencia* y *actualización*, pero —a mi juicio— lo más destacado de él es la revisión de la idea de la existencia de dos gramáticas: la de la lengua materna y la de la IL. El conocimiento lingüístico no tiene que dar cuenta de todo el comportamiento lingüístico, sino sólo de ese componente del sistema cognitivo que permite la realización del acto de habla, es decir, la gramática.

Finalmente, el análisis de la IL que realiza la profesora Tarone parte del supuesto de que una teoría sobre L2 debe *describir* y *predecir* la variabilidad sistemática que existe en la producción de la IL[98]. Su estudio puede

[97] Parte del contenido de este trabajo, se refiere a algunos de esos mecanismos y estrategias de P. Jordens.

[98] Para algunas cuestiones de la variabilidad *vid*. VILLENA PONSODA, J. A. (1984 y 1985): "Variación o sistema. El estudio de la lengua en su contexto social: William Labov (I y II)", *Analecta Malacitana* VII y VIII, Málaga, Universidad de Málaga, págs. 267-

parecer el más viable —en comparación con los anteriores— ya que tiene en cuenta la diversidad de estilos en la producción y presta atención al modo más coloquial, como el mejor para ser analizado, puesto que la conciencia del acto de habla es mínima. No podemos olvidar que L. J. Dickerson también participa de estas ideas al elaborarlas junto a ella[99].

295 y 3-45. ZAMORA SALAMANCA, F. J. (1984): "Algunos aspectos psicosociolingüísticos y contextuales de la variación lingüística", *Anuario de lingüística hispánica* II, págs. 277-323.

[99] DICKERSON, L. J. (1975): "The learner's interlanguage as a system of variable rules", *TESOL Quarterly* 9, págs. 401-407.

III. 8. DEL ENFOQUE COMUNICATIVO AL BASADO EN TAREAS.-

Conforme fueron avanzando las teorías psicolingüísticas y se fueron aplicando a los procesos de adquisición de L2, dos modelos de aprendizaje cobraron relevancia hasta nuestros días. A saber, el *enfoque comunicativo* y el *basado en tareas*. El llamado enfoque comunicativo tuvo sus bases en los descubrimientos didácticos del enfoque natural de Krashen y Terrell, del que ya dijimos algo más arriba, por tanto, conviene recordar algunos aspectos sobre los procesos de ASL de esta orientación previa[100].

Esta posición, considerada por algunos como revolucionaria de los años ochenta, se considera basada en el modelo del monitor de Krashen, del que también referimos algo en lo tocante al filtro afectivo. Ahora, lo que nos interesa es un aspecto de este modelo. En apartados anteriores relatábamos asuntos aportados por el monitor: el de la distinción entre adquisición y aprendizaje, el del orden natural y los patrones universales, etc.; llegados a este punto, la visión de los procesos comunicativos en la ASL hace deducir a Krashen que el *input* o puesta en contacto y experiencia de la lengua en cuestión, debe ser comprensible por el discente. Esta tesis de la necesidad de enseñar la lengua a través de prácticas psicológi-

[100] Recordamos que los enfoques *comunicativo* y *por tareas* constituyen el marco metodológico y didáctico de la presente tesis. Seguimos a KRASHEN, S. D. y T. D. TERRELL (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon.

camente significativas, implica dos aspectos que constituyen la fundamentación de las metodologías comunicativas. Por un lado, lo significativo en ASL es lo revelador para el alumno de lenguas; por otro, toda esta —digamos— «maraña» psicolingüística que venimos explicando, muestra el papel de la motivación en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Son las caras de una misma moneda: realizar rutinas expresivas; en otras palabras, hábitos que nos digan algo para que de esa forma sean alcanzados, es decir, adquiridos. Esta idea de la significatividad —insisto— será básicamente el punto de partida del enfoque comunicativo en los años setenta[101]. En resumen y en palabras de Zanón (1988a, pág. 24):

El éxito del Enfoque Natural [...] *se debe en parte a la confluencia de características socio-históricas del momento* [...]. *La búsqueda de una alternativa "diferente" a las prácticas imperantes, la incapacidad del modelo Chomskiano de ofrecer un método de carácter tan innovador como la misma teoría y la acusada sintonización de las propuestas del método con las nuevas tendencias europeas en pleno auge que bajo la denominación de Enfoque Comunicativo cambiarán, en la década de los 70, el panorama de la enseñanza de las lenguas*.

[101] No trataré otras argumentaciones teóricas del *modelo del monitor* ni del *enfoque natural*, pues nos interesa centrarnos en las teorías *comunicativas* y *por tareas*. En apartados anteriores se expusieron las teorías de estos enfoques de Krashen y Terrell y las críticas a las mismas.

A partir de ahora, un paso más se efectúa en la psicolingüística a la que se le unen la antropología y la filosofía del lenguaje: si se considera que para adquirir una lengua es imprescindible un aprendizaje significativo, hablamos de concebir el lenguaje como comunicación. Tanto J. Gumperz como D. Hymes se referirán cada vez más a Etnografía frente a Lingüística y a Comunicación en lugar de hablar de Lenguaje[102]. La idea que subyace es superar el concepto de competencia lingüística por el de competencia comunicativa:

Tanto el mundo interior del hombre (sus pensamientos, emociones, etc.) como todo lo que forma parte de su entorno pueden ser expresados mediante signos lingüísticos. [...] *Dicho de otra forma: dominar los recursos que nos ofrecen las lenguas implica, además de conocerlos, tener el saber suficiente —lo que técnicamente llamamos competencia comunicativa—* [...].[103]

Estas palabras de F. Marcos Marín (1983) vienen a confirmar las ideas de Hymes. Los intereses de los etnógrafos del habla están en los «actos comunicativos». Se empieza a investigar todo lo concerniente —exterior

[102] Pueden verse —entre otras referencias—: HYMES, D. H. (1972): «On Communicative Competence», en J. B. Pride y J. Holmes, *Reading in Sociolinguistics*, Londres, Penguin Books, págs. 269-293. GUMPERZ, J. J. (1982): *Discourse Strategies*, Cambridge, Cambridge University Press. HYMES, D. (1985): "Toward linguistic competence", *AILA* 2, págs. 9-23. COOK-GUMPERZ, J. y J. J. GUMPERZ (eds.) (1988): *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós / Mº de Educación y Cultura. GUMPERZ,

e interior— al «par de adyacencia» de la comunicación entre el emisor y el receptor: quiénes son los que hablan, para qué inician un diálogo, cómo se interpreta, qué efectos provoca, qué aspectos culturales y de contexto influyen en la comunicación, etc., son algunas de las preguntas que se estudian. Un primer alcance es, qué se considera acto comunicativo: ¿las exclamaciones o las interjecciones son actos de comunicación completos? Para Hymes por descontado.

En 1969 J. Searle publica *Speech Acts* basándose en lo que ya había escrito J. Austin en la década de los sesenta. Afirma que en el «trabajo» de comunicación del hablante —como diría R. A. Hudson— se pueden realizar al menos cuatro tipos de actos distintos, es decir, realiza la tipología de los actos de habla[104]:

1. Actos de emisión.
2. Actos proposicionales.
3. Actos ilocutivos.
4. Actos perlocutivos.

J. J. (1989): *Engager la conversation*, Paris, Minuit. SPOLSKY, B. (1998): *Sociolinguistics*, Oxford, Oxford University Press.

[103] MARCOS MARÍN (1983) págs. 45 y ss. El subrayado es nuestro.

[104] SEARLE, J. (1980): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra. AUSTIN, J. L. (1982): *Cómo hacer cosas con las palabras*, Barcelona, Paidós. HUDSON, R. A. (1982): *La Sociolingüística*, Barcelona, Anagrama.

Desde esta clasificación, hablar en una lengua es emitir enunciados con la intención de producir determinados efectos: referir, ordenar, prometer, preguntar, negar, persuadir, convencer, alegrar, ...—funciones—. Adelantemos que esta idea de la intención, determina el uso adecuado de las estrategias comunicativas por parte de los hablantes. Una incidencia en el método por el que se aprenden L2 en lo que se refiere a las intenciones y los resultados de adquisición podrían ser muy positivos.

Por todo lo anteriormente expresado, en términos macrolingüísticos, la psicolingüística se «manchaba» de aspectos pragmáticos: intencionalidad, uso, importancia del contexto. La semántica por su parte, tal y como se entendía —descodificación de las unidades lingüísticas— no proporciona todos los datos completos de veracidad para alcanzar el objetivo de la interacción: la comunicación completa. Estos datos más allá de una psicología cognitiva —de la que hablamos algo más arriba— o de una semántica, desembocaron en la centralización del estudio de las *funciones* en el lenguaje. A la perspectiva funcional se le añadirá la dimensión social en los estudios de lenguas: el enfoque comunicativo estaba preñado de orientaciones muy diversas y comenzaba a «dar a luz».

«Estallan» los estudios de las relaciones de los patrones lingüísticos entre los adultos y los niños; psicolingüistas y psicólogos evolutivos se unen en sus proyectos, hasta que toda esa información se aplique a la ASL que es lo que nos interesa para el próximo capítulo. Esta corriente de aplicación más que paralela —como afirma Zanón (1988a, pág. 24 y ss.)— pienso que

es consecutiva de los estudios anteriores. A saber, si un niño pasa de lo no verbal a lo verbal en función de la imitación de rutinas de los adultos, y las estructuras de éstas suelen ser muy simples para facilitar el aprendizaje, por citar una idea aceptada comúnmente, del mismo modo, un estudiante adulto de L2 intenta realizar las mismas prácticas con estructuras simples al dirigirse a un no nativo, para facilitarle la comunicación más que el aprendizaje[105].

El desarrollo de este tipo de análisis será el punto de partida de los estudios de estrategias comunicativas en ASL, sin que lo supieran los que estaban investigando a finales de los setenta y principios de los ochenta. En efecto, la génesis de toda indagación en el hablar para los extranjeros:

HABLANTE NATIVO ⇔ HABLANTE NO NATIVO

Es la observación de la aparición de unos fenómenos aparentemente involuntarios en la producción del HN, y en el HNN unas respuestas —interpretación— de la misma índole[106]. Más adelante volveremos sobre

[105] No hablamos en un ámbito de enseñanza reglada, donde los comportamientos lingüísticos van en otra dirección cuando —en mi opinión— deberían ir por los «naturales», es decir, por los comunicativos primordialmente. Sobre los estudios de la adquisición y aprendizaje en los niños en relación con los adultos pueden verse —entre otros— los pioneros SNOW, C. y C. FERGUSON (1977): (eds.) *Talking to Children*, Cambridge, Cambridge University Press. También, SNOW, C. (1976): «The language of the mother-child relationship», en S. Roger (ed.) *They don't speak our language*, London, Edward Arnold.

[106] Algunos de los primeros investigadores de estos fenómenos fueron FERGUSON, C. y C. DEBOSE (1977): «Simplified registers, broken languages and pidginization», en A. Valdman (ed.) *Pidgin and Creole*, Indiana University Press; HATCH, E., R. SHAPIRA y J. GOUGH (1978): "Foreigner-talk discourse", *ITL Review of Applied Linguistics* 39-40, págs. 39-59; LONG, M. (1983): "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input", *Applied Linguistics* 4, 2, págs. 126-141.

ellos. Ahora, para no perdernos en particularizaciones avanzamos un poco más en este mundo del enfoque comunicativo en los procesos de ASL.

Los enfoques comunicativos a la luz de estos, pequeños, pero nuevos aportes, muestran mayor atención a la interacción comunicativa abstrayendo el concepto de acto de habla y se habla de «negociación» en ese proceso de relaciones entre el hablante y el oyente. Las operaciones de interacción del HN hacia el HNN se materializan en un número interesante de recursos que, negocian el significado comunicativo, regulan la comprensión —*input* comprensible— evitan las rupturas en el código, respetan la precaria producción de los discentes, entre otras cosas. Todas las propuestas en este sentido son ya auténticamente comunicativas, pues toman su génesis en la negociación de la interacción.

Se ha llegado —al menos en la explicación teórico-histórica de más arriba— a la enseñanza comunicativa de las lenguas. A todo ello, un dato sociopolítico se añade: la reafirmación de la unidad en la *Unión Europea*. El *Consejo de Europa*, en 1971 se encargó de invitar a los expertos en enseñanza de lenguas de la *Unión Europea*, para confeccionar un sistema único de didáctica de L2. Las Universidades de Reading, Utrecht, Cambridge y otros organismos se pusieron de acuerdo para partir en la elaboración de un documento desde el enfoque comunicativo.

La idea base es fabricar un currículo que primordialmente busque cubrir las necesidades de comunicación de los discentes y sirva al objetivo de comunicación. Jan van Ek abandera estas líneas y desarrolla un docu-

mento que se convertirá en centro de las miradas de las universidades europeas y motor de los enfoques comunicativos. *El nivel umbral*[107], tendrá su repercusión en España fundamentalmente, a través del equipo «Pragma» que editó un curso de español para extranjeros *Para empezar*, en 1983[108].

La orientación comunicativa es —en palabras de Zanón (1988a, pág. 26)— *un marasmo de prácticas* que él caracteriza de la siguiente manera:

1. *La competencia comunicativa es el objetivo de los procesos de enseñanza aprendizaje.*
2. *La interacción es la práctica didáctica por antonomasia.*
3. *Estrategias y negociación son aspectos primordiales.*
4. *Las habilidades de los discentes han de desarrollarse de la forma más global posible.*

Estas características de las que habla J. Zanón nos sirven para esta investigación que estamos exponiendo. El punto número 3 —sin olvidar los restantes— constituirá —en el próximo capítulo— nuestro centro de atención aplicado a los entornos virtuales. Sin embargo, a estas propiedades se pueden añadir algunas otras, como por ejemplo, la importancia de los facto-

[107] VAN EK, J. A. (1976): *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, Strasbourg, Council of Europe. Puede consultarse también: VAN EK, J. A. y J. L. M. TRIM (1991): *Threshold Level 1990*, Strasbourg, Council of Europe Press. VAN EK, J. A. y J. L. M. TRIM (1991): *Waystage 1990*, Strasbourg, Council of Europe Press.

res psicolingüísticos que hemos dicho ya. De éstos, afirmábamos más arriba algunos aspectos y precisamente porque constituyen la génesis del enfoque comunicativo, no los debemos sobrentender sin más. Además, los asuntos socioculturales e interculturales de la comunicación apenas eran tratados en el primigenio *Nivel umbral*[109].

Toda esta perspectiva novedosa —y en español incluso más a tenor de la bibliografía existente— nos queda demasiado cercana para realizar una crítica elocuente, pero sí reseñamos la centralización de los estudios en el marco comunicativo del que acabamos de hacer una aproximación. Quizá, el enfoque comunicativo no sea un «modo» *per se* de ASL, pero sí —insisto— el soporte de multitud de didácticas de L2. Así algunas acentuarán más la psicología de los discentes, otras potenciarán la dimensión estratégica en el uso y aprendizaje de las habilidades, etc., pero servirán a la empresa común del intercambio de enunciados significativos. No estamos hablando de otra cosa sino de las múltiples operaciones dentro del enfoque comunicativo: esto es el denominado «Enfoque por Tareas».

Esta metodología es comunicativa y basada en tareas al mismo tiempo. Podemos afirmar que tres son sus pilares fundamentales:

[108] VV.AA. (1990): *Para empezar A: curso comunicativo de español para extranjeros*, Madrid, Equipo Pragma.

[109] A este último respecto puede verse NEUNER, G. (1994): *The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning*, Strasbourg, Council of Europe.

a) Una revisión del concepto de competencia comunicativa desligada en cuatro aspectos: el lingüístico, el socio-lingüístico, el discursivo y el estratégico.
b) Los mecanismos de ASL mediante la negociación y el aprendizaje significativo.
c) El diseño curricular.

El primero lo hemos tratado en el capítulo anterior. El segundo y el tercero más adelante, pero el diseño curricular, es en el que se enmarcan los procesos de ASL para nuestro estudio. En la adquisición y el aprendizaje de una lengua se propone un carácter globalizador a través de unas determinadas «tareas».

IV. CAPÍTULO CUARTO

LOS PROCESOS ESTRATÉGICOS Y EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS: LA UNIDAD DIDÁCTICA Y EL «AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL» DEL INSTITUTO CERVANTES

IV. 1. TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA ESTRATÉGICA.-

Para analizar los procesos de estrategias comunicativas que se producen en las conversaciones, habíamos recogido muestras de lengua como en los ejemplos reseñados en los capítulos anteriores. En este, nos centramos en un aspecto —desde nuestra modesta opinión— novedoso. En los programas informáticos, que cada vez proliferan más, referidos a la enseñanza de lenguas, se echan de menos ciertas bases pragmáticas de enfoque estratégico. En este capítulo, nos proponemos analizar algunas unidades didácticas del curso que ofrece el *Instituto Cervantes* —baluarte de la difusión del español— para observar cómo se enseñan las funciones comunicativas en las que se desarrollan los procesos estratégicos, como hemos demostrado más arriba que se producían en la conversación cotidiana.

Para ello, primeramente, y basándonos en nuestra modesta experiencia didáctica, dedicaremos este apartado a la fundamentación de la *Unidad Didáctica* como germen del diseño de los programas —*syllabus*— para la enseñanza. Del concepto correcto del esquema de un módulo pedagógico, podremos situar la enseñanza-aprendizaje de estos elementos estratégicos en el lugar más apropiado.

Así, en toda programación nos encontramos con unos presupuestos teóricos básicos, que a veces por esenciales, se soslayan. En un breve recorrido por ellos, podemos destacar dos aspectos para el correcto diseño didáctico: el aprendizaje significativo y el análisis de tareas; en otras palabras, todo ha de estar relacionado —en la programación— y cada tarea ha de ser pormenorizada.

Unas cuestiones previas: desde un punto de vista terminológico, se puede interpretar un planteamiento didáctico como *resultado*: entonces hablamos de programa, diseño o proyecto. Si se enfoca como *proceso*, nos referiremos a programación, planteamiento o planificación. En nuestro caso, preferimos hablar de *planteamiento* porque configura y da forma a todos los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Además, permite seleccionar y organizar, al tiempo que es flexible —didáctico— para posibles reformulaciones por parte del profesor o del alumno. Un planteamiento didáctico no puede ser rígido. No hacemos un prototipo para realizarlo fidedignamente: el diseño es o tiene un aspecto en el que es

invariable —la estructura— pero por otra parte es modificable —su puesta en práctica—.

Asimismo, el planteamiento tiene un carácter intencionado, orientativo y debe ser retroalimentado —*feedback*—. Desde el punto de vista del proceso, no es una realización de algo puntual o aislado. Sí es, por el contrario, una relación que tiene en cuenta la etapa de aprendizaje y los aspectos multidisciplinares, así como su realización previa.

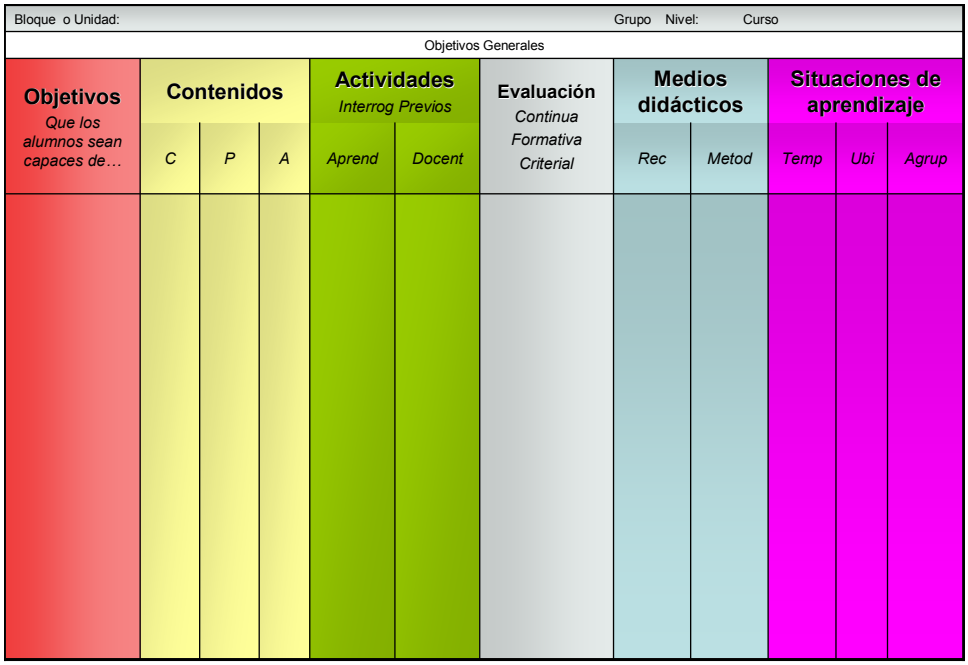
En los niveles del planteamiento didáctico —macro y micro diseño— nos interesa tener claro el micro diseño. Efectivamente, compete a los docentes y abarca un periodo generalmente corto de sesiones.

Podemos hablar, por tanto, de elementos en el micro diseño, es decir de la unidad didáctica:

A. El *diagnóstico inicial*.
B. La formulación, concreción y clasificación de los *objetivos*.
C. La selección, organización y secuenciación de los *contenidos*.
D. Los tipos y cualidades de las *actividades* didácticas.
E. Los principios metodológicos, *métodos* y *recursos* didácticos.
F. La *ubicación* espacial, *temporalización* y *agrupamiento* de los estudiantes.
G. Los tipos, técnicas y criterios de *evaluación*.

Todos estos elementos —excepto A, que es previo— los podemos ilustrar en este cuadro:

Ilustración XXIV



ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA; ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Hagamos un breve comentario a estos elementos de la unidad didáctica.

A. El diagnóstico inicial. ¿Por qué un análisis preliminar? Porque determina la realidad de la que se parte. Marca las características —las lingüísticas son las que nos interesan— de los estudiantes. Constituye así, el punto de partida que condiciona los demás elementos del planteamiento didáctico. El enfoque previo de nuestras programaciones —tanto en papel como virtuales— no debe aplicarse sin más al grupo meta. El diagnóstico inicial fundamenta y objetiva la clase a la que se tienen que dedicar unos contenidos determinados. En el caso de los procesos estra-

tégicos, más aún, dado que se entrelazan con aspectos funcionales, gramaticales, léxicos, socioculturales, en definitiva, pragmáticos. Finalmente, sirve de referencia para comprobar los logros o fracasos del proceso enseñanza-aprendizaje de una determinada cuestión.

Algunos ejemplos pueden ser los cuestionarios, encuestas y tests —aportan datos precisos—; las preguntas abiertas y tormentas de ideas —nos aproximan generalizando—; los supuestos prácticos —cuando se necesita conocer hechos—; los coloquios —preguntas y respuestas cercanas a la experiencia de los estudiantes—; la observación atenta; los trabajos previos; la entrevista —formal o informal—; opiniones de otros docentes; etc.

Pero, ¿cómo elaborar el diagnóstico de una forma práctica? Algunos criterios. El planteamiento tiene que ser real. Los componentes que se suponen, no se harán constar y —en nuestro caso— los aspectos que desarrollen estrategias se mostrarán claramente. Todo ello con brevedad y de una forma esquemática para facilitar la comprensión del alumno. No tiene porqué abarcar todo el contenido de una etapa de aprendizaje de español. Debe adaptarse al desarrollo de las sesiones. Conviene que sea genérico, pero no en demasía para que se sepan las funciones y estrategias que se están desarrollando y cómo se trabajan. Se han de plantear preguntas tales como qué pretendo, qué es lo más difícil o en qué me voy a centrar a la hora del planteamiento didáctico de las estrategias.

Finalmente, es recomendable citar alguno de los posibles recursos materiales —impresos, audiovisuales— que pudiéramos utilizar, aunque luego los referiremos más detenidamente. Aspectos relativos al entorno, no están demás en una visión didáctica y pragmática del proceso estratégico de enseñanza-aprendizaje. Son cuestiones como el ámbito cultural, el contexto social, las relaciones, etc.

De una manera gráfica y resumida el diagnóstico inicial puede quedar como sigue:

Ilustración XXV



ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA; ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Y el modelo para realizarlo podría ser el siguiente:

Ilustración XXVI

Modelo de Diagnóstico Inicial

1. La Unidad Didáctica (U.D.) aaa está pensada para bbb, nivel en que los alumnos poseen una serie de capacidades tales como ccc, importantes para poder hacer ddd durante el desarrollo de la U.D.
2. Los contenidos y habilidades que los alumnos deben poseer antes de esta U.D. son eee.
3. Después de realizar fff, los alumnos parecen conocer ggg, pero les falta/n hhh y confunden iii.
4. Para el desarrollo de esta U.D. se dispone de unos recursos tales como jjj.

ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA; ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Como por ejemplo:

Ilustración XXVII

Ejemplo de Diagnóstico Inicial

1. La Unidad Didáctica (U.D.) estrategia de petición de ayuda está pensada para estudiantes iniciales, nivel en que los alumnos poseen una serie de capacidades tales como preguntar básicamente en presente de indicativo, importantes para poder hacer una petición de ayuda durante el desarrollo de la U.D.
2. Los contenidos y habilidades que los alumnos deben poseer antes de esta U.D. son hacer preguntas simples demandando información.
3. Después de realizar una actividad de intercambio de información en parejas, los alumnos parecen conocer el uso de las preguntas básicas para pedir información, pero les falta el conocimiento de estos elementos como estrategia de comunicación y confunden fórmulas del tipo: significado, significación, cómo se dice o llama.
4. Para el desarrollo de esta U.D. se dispone de unos recursos tales como cámaras de video y una televisión para poder reproducir y visualizar los microdiálogos.

ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA; ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

B) Los objetivos. Su naturaleza y sentido es muy evidente: son las intenciones que nos orientan o guían en el planteamiento didáctico hacia el conocimiento, aprendizaje y control de las metas, logros o resultados de los procesos estratégicos. Son también, capacidades que los estudiantes se espera que hayan conseguido al finalizar cada uno de los tramos o etapas. No son por tanto, conductas, pues una misma capacidad se puede manifestar en diversas conductas.

Una clasificación de los objetivos que podemos marcarnos en la unidad didáctica estratégica es según el grado de generalización que abarca. Cabrían aquí, unas intenciones generales, otras específicas y finalmente, otras operativas. Quizá estas últimas, nos interesan más en toda unidad didáctica, para marcarnos metas a corto plazo o pequeños —pero seguros— avances, en el dominio de las estrategias de comunicación.

Por otro lado, según la intención educativa que se pretende, hablamos de objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Brevemente, nos referimos a campos conceptuales como aquellos que son hechos —objetos, personas, sucesos, situaciones, símbolos—; los conceptos o ideas y los principios —leyes y reglas— en sentido amplio. También, abarcan las capacidades de conocer —saber qué, cómo y cuáles son las estrategias— y de comprender —saber manejar varias estrategias asíncrona o sincrónicamente—. Respecto a los procedimentales, se refieren a habilidades, destrezas, técnicas que se puedan aplicar, ana-

lizar, sintetizar, razonar o enjuiciar. Por último, los objetivos actitudinales pueden ser valorar, respetar, atender, actuar, etc. que desarrollan valores, normas, actitudes o comportamientos estratégicos.

Desde una perspectiva exclusivamente didáctica, estos objetivos que nos vamos grabando, deben mantener algunas máximas como la de la concreción. En efecto, si partimos de una clasificación de funciones —Gelabert *et al*. (1996) por ejemplo— debemos formular objetivos observables preguntándonos qué significan, para qué sirven y qué hay que hacer para usar las funciones. Otro principio es el de la formulación. Siempre tienen que empezar diciendo frases de tipo *que el alumno sea capaz de…*, o *los estudiantes deben adquirir la capacidad de…* o, *al finalizar la unidad didáctica el alumno debe haber desarrollado la capacidad de…* o bien, *al finalizar esta unidad didáctica, se espera que los estudiantes sean capaces de…* Otros posibles componentes de la enunciación de un objetivo pueden ser: la acción que el alumno debe ser capaz de desarrollar o realizar —*que el alumno sea capaz de SEÑALAR / MEDIR / TRADUCIR…*—; el contenido sobre el que versará la acción del alumno —estrategia de traducción por ejemplo—; las condiciones y circunstancias en que se realizará esa acción, etc. Se puede añadir una pequeña información, evaluadora del grado de consecución del objetivo —por ejemplo, producir una estrategia de traducción en un número determinado de veces en un diálogo— aunque no es recomendable porque existe una evaluación en el proceso de planteamiento didáctico general.

En definitiva, toda formulación de objetivos para la unidad didáctica de estrategias, debe contener —como mínimo— los componentes de *acción* y *contenido*. Las *circunstancias*, aparecerán según se lo exija el objetivo, y el *criterio evaluador* no es recomendable como dijimos arriba.

De una forma telegráfica, relacionamos una serie de criterios y cualidades claras para seleccionar los verbos —acciones— que debemos escoger para formular los objetivos:

1) Se clasifican por el significado que de por sí tienen, esto es, que normalmente se les atribuye.
2) Otras acciones, en determinadas expresiones lingüísticas, pierden su significado. El real, viene expresado por su contenido.
3) No se deben usar para formular objetivos, los que sean confusos o de un significado demasiado amplio. Asimismo, tampoco los verbos con el prefijo *re*- cuando no indican repetición. El caso de *REFORMULAR* —en el sentido de 'formular de modo distinto'—.
4) No debe haber muchos objetivos. Pocos, pero comprensivos; que abarquen todos los conceptos, procedimientos y actitudes, que pretendemos que los estudiantes dominen respecto de las estrategias.
5) Que no haya dos objetivos en uno. Objetivos simples.

6) Viabilidad práctica. Que se puedan llevar al uso, dentro del tiempo que se dispone, los medios, las características de los alumnos, etc.
7) Deben referirse a algo observable, o bien directamente, o a través de sus efectos.
8) Coherencia y equilibrio entre todos los objetivos planteados y el resto de elementos del planteamiento didáctico.
9) No corresponde el uso de gerundios en la formulación y, en general, las oraciones finales y expresiones modales, no suelen ser más que precisiones de contenidos del objetivo.

Algunos de los verbos de acción que podemos usar son:

Ilustración XXVIII

VERBOS para uso en la formulación de **OBJETIVOS**

CONOCER	COMPRENDER	APLICAR	SINTETIZAR	RAZONAR	ANALIZAR	CRITICAR
Adquirir	Extrapolar	Calcular	Agrupar	Argumentar	Clasificar	Considerar
Indicar	Traducir	Practicar	Combinar	Comentar	Descomponer	Decidir
Citar	Buscar	Confeccionar	Estructurar	Componer	Distinguir	Justificar
Completar	Codificar	Preparar	Ordenar	Deducir	Detectar	Juzgar
Nombrar	Comprobar	Descubrir	Planificar	Desarrollar	Elegir	Validar
Describir	Dibujar	Producir	Organizar	Elaborar	Fragmentar	etc.
Pronunciar	Determinar	Diseñar	Recopilar	Generalizar	Separar	
Reconocer	Ejemplificar	Realizar	Resumir	Inferir	etc.	
Identificar	Inducir	Escoger	Seleccionar	Probar		
Especificar	Expresar	Ejecutar	Sistematizar	Redactar		
Situar	Interpretar	Reconstruir	Tipificar	etc.		
Recordar	Comparar	Formar	Unificar			
Seleccionar	Demostrar	Resolver	etc.			
Memorizar	Contrastar	Simular				
Observar	Explicar	Hacer				
Definir	Distinguir	Utilizar				
etc.	etc.	etc.				

ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA; ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Si continuamos con el ejemplo de la unidad didáctica en un nivel inicial tenemos unos objetivos generales y específicos —generalmente muy similares—: por ejemplo, *dominar la lengua con fluidez y corrección en un nivel inicial* —objetivo general—, y uno específico puede ser, *comprender discursos orales y escritos básicos*, y otro, *expresarse de manera oral y escrita para transmisión de información básica*. Un objetivo marcado especialmente para la unidad podría ser como sigue:

Ilustración XXIX



C. Los contenidos. Están constituidos por los conceptos, procedimientos y actitudes, que son el objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se toman como punto de partida para concretar los objetivos

y las actividades; es decir, que para que se puedan formular unos propósitos claros y concretar unas tareas fructíferas, se inicia, todo planteamiento didáctico estratégico, en los contenidos que queremos enseñar. También, la determinación de los contenidos estratégicos, vendrá dada —en un primer lugar y básicamente— por los programas por niveles del centro de trabajo. Además, hay que añadir que la negociación del programa con el grupo-meta es fundamental. Dependerá de la clase en cuestión, readaptar los contenidos inicialmente previstos en el *syllabus* de la institución. Para ello, es muy importante realizar bien la primera fase de la programación didáctica —el diagnóstico inicial— que referimos más arriba.

Los contenidos que vayamos seleccionando, no forman necesariamente un temario en el sentido clásico del término, ni suponen una secuenciación que haya que seguir de manera ordenada. Son campos o bloques temáticos que han de servir de base para que los equipos de profesores y/o cada profesor, elaboren los temas de forma completa en relación con los demás elementos del planteamiento didáctico. Los contenidos se formularán con enunciados nominales, a diferencia de los verbales —acciones— de los objetivos.

¿Cómo formular los contenidos? Para los del tipo conceptual —las percepciones— nos preguntamos por ejemplo: ¿qué información es la más importante? Quizá la búsqueda más importante sea la más básica y nuclear, así como las reglas de uso más generalizables; otras preguntas

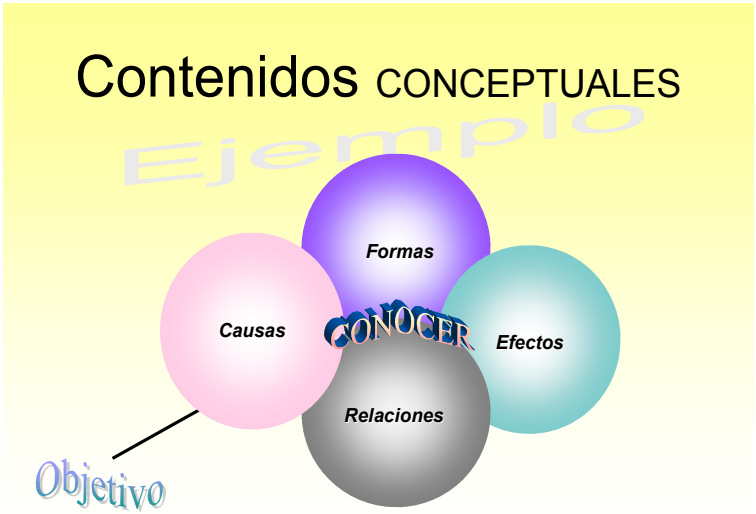
son: ¿qué apartados requieren de mayor exigencia reproductiva o comprensiva?; ¿para qué apartados se requiere garantizar las relaciones con otras informaciones?, etc.

Para los contenidos procedimentales —las tácticas— preguntas del tipo ¿qué contenidos permiten aplicarlos en ejercicios prácticos?; ¿qué contenidos son los más propicios para que el alumno elabore informaciones y produzca nuevas informaciones?; nos llevarían a seleccionar unos contenidos procedimentales apropiados.

En cuanto a los actitudinales —las maneras— buscamos aspectos que permitan suscitar o fomentar actitudes y comportamientos, relacionados con tipos de aprendizaje vinculados con valores.

Otro sistema de elaboración de los contenidos es, tomar como referencia los verbos de acción —usados para los objetivos— clasificados por categorías:

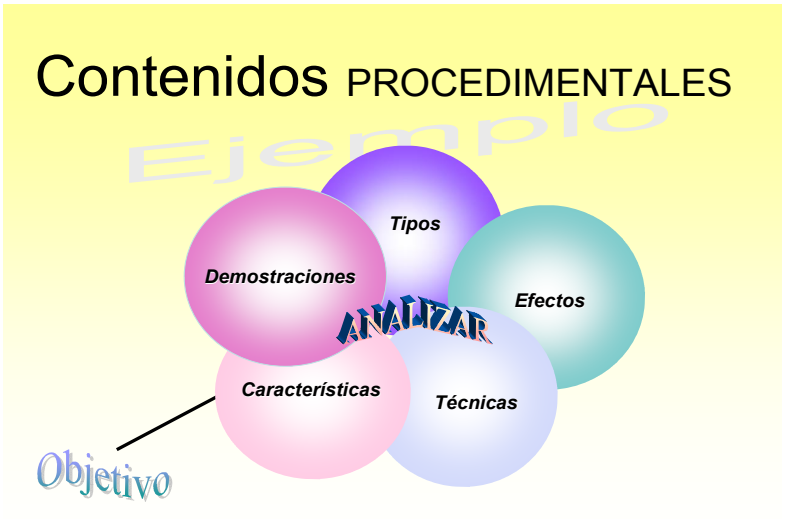
Ilustración XXX



ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA; ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

En lo referente a los contenidos que se refieren a las maneras de las estrategias, tenemos este ejemplo:

Ilustración XXXI



ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA; ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Y finalmente, las actitudes que se pueden desarrollar en toda unidad didáctica, puede ser, en nuestro caso referido a estrategias, como sigue:

Ilustración XXXII



ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA; ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Respecto a la organización de los contenidos hablamos de significación lógica y nos referimos a la relevancia dentro del cuerpo de conocimientos específicos del apartado de las estrategias de comunicación. Asimismo, la vinculación a las características de cada una de las lenguas maternas de los estudiantes —en el caso de los extranjeros— nos indica la significación psicolingüística. En otras palabras, debemos concretar los contenidos con los conocimientos previos de los estudiantes —es una vertiente más cognitiva— así como con sus intereses respecto al uso de la lengua —vertiente actitudinal—. Por último, los contenidos serán modificados, dependiendo de la metodología más expositiva —punto central el profesor— o más activa —punto central los estudiantes—.

Algunas modalidades de distribución de contenidos, nos indican que pueden ser recurrentes: avanzar de los más concreto y simple a lo más abstracto y complejo. El grado de profundización debería ser cada vez mayor. También, se pueden marcar las relaciones y conexiones entre los contenidos bajo un eje estructurado, al estilo de los árboles de archivos de los computadores. En nuestro caso, optaremos por el sistema de enumeración, en relación con los objetivos, y en la tipología del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, conceptos, procedimientos y actitudes[110].

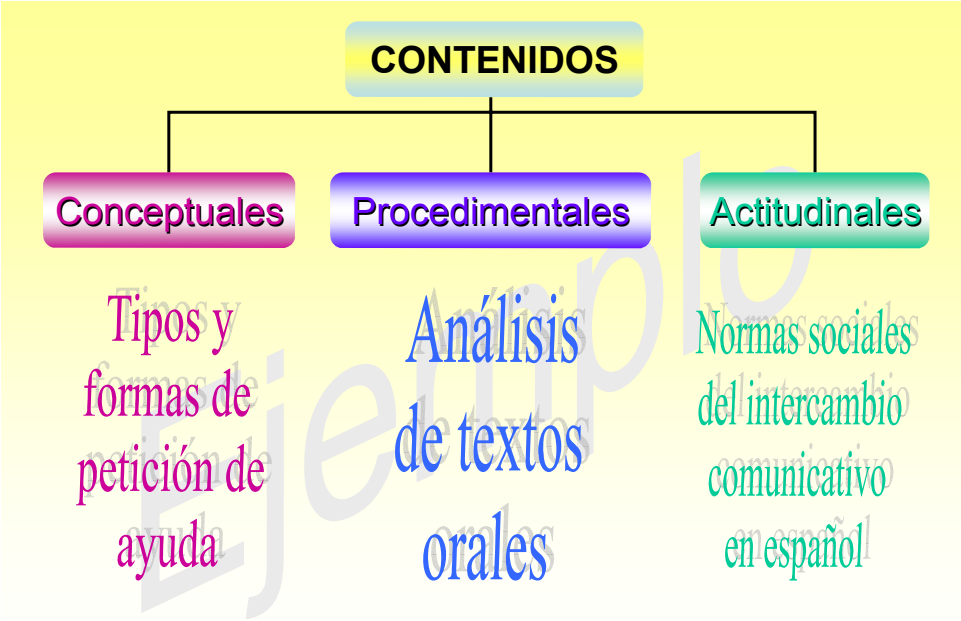
Un problema, puede ser la excesiva fragmentación, a través de subapartados, sobre todo cuando éstos son explicaciones de los bloques

[110] Para ver otras posibles organizaciones de contenidos, consúltese la bibliografía de este capítulo.

de contenidos. También, a la hora de la formulación, se suelen confundir en muchas programaciones, usando infinitivos —siempre para los objetivos—. La nominalización es la correcta enunciación de los contenidos.

En nuestro ejemplo de unidad, un contenido, quedaría como sigue:

Ilustración XXXIII



ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA; ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

D. Las actividades. Distinguimos entre actividades del alumno —de aprendizaje— y del profesor —docentes— sin olvidar las iniciales —precalentamiento— y las motivacionales —durante todo el desarrollo de la unidad—.

Una vez formulados los objetivos y los contenidos, las actividades no deben dirigirse sólo a ser aplicaciones o confirmaciones de los conte-

nidos —actividades repetitivas— sino que han de posibilitar que el alumno construya su propio aprendizaje —actividades creativas—. Cuando se concreten las actividades, se convierten en un punto de partida y de referencia para plantear todos los restantes elementos del planteamiento didáctico —metodologías, recursos, temporalización, ubicación y agrupamiento.

Otras cualidades de las actividades son, partir del contenido y objetivo marcados, así como que con un mínimo de ellas se consiga lo que se pretende en los objetivos. También, deben tener continuidad y ser aplicables a distintos tipos de aprendizajes. Que estén planteadas en orden progresivo de dificultad, es una cualidad interesante, junto con la variabilidad de tipos de actividades. Se pueden agrupar en tareas, proyectos, bloques o como quiera denominarse. El peligro está en enumerarlas sin relación alguna entre sí, como una mera serie. Si para su desarrollo hay que hacer varias, mejor. Si varias actividades se basan en una situación o problema y se necesita de otras para resolver esa situación, también mejor. Insisto, sin olvidar las actividades de precalentamiento del tipo, interrogantes previos, encuestas, simulación de situaciones, textos o vídeos motivadores, tormentas de ideas, preguntas abiertas, etc.

A la hora de la formulación, si se enuncian tipos de actividades se debe hacer con un nombre abstracto o genérico. Se aceptan actividades concretas, pero para ello, se utilizarán formas personales activas de los verbos de acción, de los que hablamos para los objetivos más arriba, pre-

feriblemente el futuro simple o imperfecto: *el alumno/profesor realizará...* Conviene aclarar, que es muy importante que previamente a la realización de una actividad se haga otra antes, donde se le diga al estudiante en qué consiste, cómo hay que hacerla y —se suele olvidar— para qué se hace. Ejemplos para la práctica de estrategias —por parte de los estudiantes— pueden ser: descripciones, dramatizaciones, vocabulario, ejemplificaciones, exposiciones, entrevistas, debates, interpretación y análisis de documentos —escritos, orales o multimedia—; resolución de supuestos prácticos de situaciones comunicativas, obtención de datos —grabaciones—; viajes, itinerarios urbanos, trabajos monográficos, etc.

En lo que ser refiere a actividades del profesor, en interacción continua con las de los alumnos, podemos destacar: la exposición (el profesor presenta la información—estilo tradicional de clases— si es posible de manera audiovisual); la mostración (el docente muestra una habilidad estratégica o ejecuta una tarea de manera práctica como modelo); el planteamiento (se plantea una situación-problema donde los alumnos tienen que buscar la información necesaria); la introducción o comentario (se propone un tema a debate para la observación de las prácticas estratégicas —en grupos de nivel superior preferentemente—); la orientación (es una de las actividades a las que más se está recurriendo: el docente da pautas, instrucciones, pistas, vías, etc., para la realización —por ejemplo— de la tarea de selección de una estrategia determinada); la supervisión (donde el profesor incentiva, corrige, analiza, aclara, mientras el

alumno realiza la tarea que sea); la retroalimentación (muy habitual, que señala al estudiante sus aciertos y sus errores en la estrategia utilizada, e indica cómo subsanar el error, si lo hubiere); el asesoramiento (sea en la misma aula o en la tutoría, el docente admitirá la consulta de cualquier cuestión derivada de la producción/comprensión estratégica); etc. Sí conviene aclarar que tanto la supervisión como la retroalimentación, no se pueden dar juntas, pues son similares y en la primera, la actividad está —en cierto modo— "controlada" por el alumno, y en la última no. Finalmente, las actividades que se pueden denominar *de evaluación*, están reservadas a un elemento específico del planteamiento didáctico, como se pudo observar en la ilustración XXIV.

En nuestro ejemplo:

Ilustración XXXIV



ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA; ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

E. Medios didácticos. Hablamos de métodos y recursos. No existe un método ideal. El empleo de uno u otro estará en función de lo que se pretenda en los objetivos y en el desarrollo de los contenidos. Podemos recomendar —desde nuestra modesta experiencia didáctica— la utilización de varias metodologías en una misma unidad didáctica estratégica. No son excluyentes, aunque a veces predomine una sobre otra. En efecto, el método clásico *expositivo* —la llamada c*lase magistral*— se puede obviamente practicar, ya que propicia una transmisión del saber. La clave está en no sólo la transmisión verbal, sino —en el caso de estrategias de comunicación— la audiovisual o multimedia. El hecho de que algunos profesores no quieran emplearlo, le vine por su abuso y consideración del único método de enseñanza válido durante décadas —al menos en el sistema educativo universitario español—. Se debe usar en la presentación del tema, al comentar los objetivos, contenidos, evaluación, etc.; en las definiciones, nomenclaturas, síntesis y resúmenes, así como en la información de las cuestiones claves o fundamentales de las estrategias. La metodología denominada *activa*, convierte las actividades —de las que hablamos más arriba— en centro del trabajo del alumno. Al hacer las tareas de las actividades, aprendemos. Se prioriza la producción y no es un sistema excluyente al usar otros. En los aspectos estratégicos —adquisición de procedimientos— es muy recomendable esta metodología activa. También, el sistema de *trabajo por proyectos* o métodos de *casos*, organizan en torno a una determinada función, los tipos de estrategias.

Permite seleccionar, intuir, esquematizar, buscar, elaborar, etc., en cada función comunicativa que queramos investigar, las fórmulas estratégicas que se producen o desarrollan. Se trabaja desde la globalidad y permite diversos tipos de actividades, métodos, recursos y agrupamientos. Los métodos por *indagación* —relacionados con los anteriores— se desenvuelven desde las pautas que el profesor pueda dar, en torno a una determinada situación comunicativa y/o estrategia. La observación, la clasificación, comparación, búsqueda de relaciones, inferencias, hipótesis, comprobaciones, aplicaciones y conclusiones, son algunas de las tareas que el alumno —junto al docente— elaborarán. Cuando se conozcan un poco más los fenómenos estratégicos, se puede utilizar esta clase de metodología. Además, si se programan actividades del tipo debates, mesas redondas, etc., se recomiendan métodos de *discusión*, para la mayor comprensión y producción de estrategias. Los *trabajos de campo*, enriquecen interculturalmente mostrando casos reales de conversaciones en multitud de situaciones comunicativas. Se puede, incluso, llegar a participar en ellas poniendo en práctica todo lo aprendido. En definitiva, se activan principios metodológicos válidos en toda clase de unidades didácticas: el aprendizaje significativo —se relacionan conocimientos y experiencias—; el funcional —el aprendizaje es útil para la comunicación diaria—; el constructivista —los procedimientos previos quedan modificados por los nuevos—; el intercultural; el alumno como eje del proceso de en-

señanza-aprendizaje y el profesor incentivador, facilitador, guía, coordinador del mismo proceso.

Respecto a los recursos, la bibliografía didáctica clásica nos habla de tres ámbitos: los medios personales, materiales y culturales. Tomando como base las actividades programadas, las aptitudes y actitudes de los estudiantes, y las disponibilidades generales, recurrimos a medios personales como otros profesores, profesionales, técnicos, expertos, nativos, otros estudiantes, etc., que con sus idiolectos desarrollen múltiples estrategias. Como recursos materiales —además de los obvios: libros de texto, encerado, gráficos, manuales, revistas, periódicos,...— gran importancia de los recursos multimedia —televisión, vídeo, grabadoras, videocámaras, programas informáticos, laboratorios de idiomas,…—. En relación a los culturales, cualquiera de las posibles ubicaciones espaciales de las personas que constituyen las diversas situaciones comunicativas —bares, plazas, vías urbanas, casas, mercados,…—.

En nuestra muestra de unidad:

Ilustración XXXV



F. Situaciones de aprendizaje. Destacamos tres partes: la ubicación, la temporalización y el agrupamiento. La ubicación espacial determina el lugar en el que se van a desarrollar las situaciones comunicativas, en cada una de las actividades. Lo general será la simulación en el aula u otras dependencias anexas. Hay que tender —en la medida de lo posible— a locales socioculturales desde calles hasta mercados. Al menos, siempre que sea posible, insisto, se debe plantear una ubicación fuera del aula para alguna actividad en cada una de las unidades didácticas. En cuanto a la temporalización —el tiempo previsto para cada una de las actividades— conviene tener en cuenta algunos criterios: las actividades y metodología que vamos a desarrollar; las horas han de asignarse de modo flexible[111]; se respetará el ritmo de aprendizaje de la clase y de los alumnos; cada enseñanza de estrategia no tiene por qué tener la misma duración; también, el espacio de tiempo que dediquemos, nos va a servir para saber si la unidad está bien o mal determinada, al ver si se ajusta o no al número de horas que debe: si no se adecuara a ese espacio de tiempo cabrían dos posibilidades, o bien se reajusta la duración asignada a cada bloque o se reduce/amplía la unidad según corresponda.

El agrupamiento está íntimamente relacionado con el tipo de actividades que se van a realizar. En este cuadro, se detallan algunas activi-

[111] Téngase en cuenta que la duración estimada según pedagogos y didácticos de la lengua —véase la bibliografía al final— de una *Unidad Didáctica*, está estipulada entre 6 y 8 sesiones de una hora aproximada de duración. Es evidente, que podemos realizar unidades mayores y menores en función de las estrategias que vayamos a desarrollar.

dades y el número de estudiantes recomendables, así como su denominación:

Tipo de agrupamiento	Número de estudiantes	Ejemplo de tipo de actividad
Grupo Medio	Una clase (±15)	Descripciones Multimedia Presentación del tema Exposiciones Corrección ejercicios Puestas en común Vocabulario Debates …
Grupo Coloquial	6 – 10	Entrevistas Debates Supuestos prácticos Itinerarios urbanos …
Pequeño Grupo	2 – 4	Dramatizaciones Ejemplificaciones Entrevistas Grabaciones Trabajos monográficos …

Conviene que no dejemos pasar, que cualquier actividad en el grupo pequeño debe revertir en toda la clase de alguna manera. Igualmente, puede haber trabajos de distintos grupos que requieran —previa o posteriormente— un trabajo individual, como los debates.

En nuestra unidad didáctica:

Ilustración XXXVI



G. La Evaluación. La entendemos como el conjunto de actividades, análisis y reflexiones que permiten obtener un conocimiento y una valoración lo más real, integral y sistemática posible de todo el proceso del planteamiento didáctico, con el fin de comprobar en qué medida se ha conseguido lo que se pretendía y poder actuar sobre ello para regularlo. En efecto, no es necesariamente una calificación —entendida en sentido numérico o valorativo exclusivamente— sino una medida, una cuantificación del rendimiento del alumno, que suele conllevar un carácter selectivo. La entendemos pues, en un sentido más amplio, dando prioridad al informe descriptivo y a la valoración de todo un transcurso de acontecimientos. No atenderemos a los resultados finales solamente, sino que trataremos de controlar los diversos pasos y elementos que integran el planteamiento y su dinámica. Nos fijaremos en los estudiantes, en el modo de abordar las estrategias, las dificultades y lagunas encontradas, el nivel de esfuerzo e interés, sus posibilidades creativas, etc. En lo que se refiere al proceso en sí, miraremos la adecuación de los objetivos y contenidos planteados, la validez y eficacia de las actividades propuestas con los medios utilizados y en las situaciones adecuadas. Efectivamente, en los ámbitos de formación del profesorado, la perspectiva de la evaluación se considera como un instrumento de investigación didáctica, ya que permite la autoevaluación del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se debe realizar de modo ininterrumpido o continuo, lo que implica que no

se reduzca a un momento aislado, en el que se realizan unas pruebas —los clásicos exámenes—. A menudo, hay que revisar lo que se está haciendo, así como recoger datos frecuentemente. Esta función no es más ni menos que un aspecto regulador que proporciona la posibilidad de retroalimentación para la comprobación de lo obtenido y su posterior re-orientación —si fuere necesario—. En definitiva, la apreciación que pretendemos en nuestra unidad didáctica para estrategias comunicativas, no es un fin en sí mismo, es un medio para mejorar todo el proceso que venimos describiendo, con el único fin de proporcionar al alumno el control sobre unas determinadas estrategias, a un determinado nivel pragmático-competencial.

Por otro lado, la tipología evaluadora es amplia y depende de la situación en que se plantee y de lo que se pretenda. No obstante, podemos optar por la *evaluación triple*: continua, formativa y criterial. Continua, en tanto que se trata de ir obteniendo resultados de la producción, comprensión, etc., de cada una de las estrategias presentadas. Formativa, pues —como decíamos arriba— posibilita el carácter regulador y de *feed-back* (‘retroalimentación’). En este punto de la evaluación, se buscan las posibles deficiencias y se potencian los logros. Criterial, dado que se valora el progreso a partir de unos criterios claros, derivados de los objetivos planteados. Desde estas premisas de la *evaluación triple*, podremos “calificar” o asignar un valor examinante enfocado a la promoción: es decir, si

no se llega al nivel de control de estrategias considerado *suficiente*, *apto* o *satisfactorio*, se debe iniciar un proceso de recuperación o repetición[112].

Una de las propuestas que pretendemos en este apartado es observar hasta qué punto son capaces los alumnos de autoevaluarse en su aprendizaje de estrategias de comunicación. Esto impulsa la autonomía de producción del estudiante y desarrolla unos criterios propios de validez y falsedad.

Como técnicas propiamente dichas de valoración, proponemos —algunas se pueden usar en toda unidad didáctica— el *registro personal del alumno*: un fichero de datos que facilita una visión global y rápida del mismo. Queda constancia allí, de las actividades que ha realizado y observaciones sobre las mismas. También, las *escalas de valoración* o *cuadros de observación*: se pueden referir, preferentemente, a cada una de las actividades. Por ejemplo, los debates —donde analizaremos estrategias— recomiendan este instrumento de evaluación por su naturaleza. Es conveniente, incluso, que los componentes de las escalas sean conocidos por los estudiantes: les servirán de punto de referencia para producir o comprender mejor determinados procesos estratégico-comunicativos. Otro ejemplo puede ser este:

[112] Considérese que, en cierto modo, ya habíamos evaluado de alguna manera en el *Diagnóstico Inicial* y que nos puede servir para otorgar una calificación final.

CUADROS DE OBSERVACIÓN

PLANO EXPRESIVO	ACTITUD	PLANO COMPRENSIVO	PLANO CREATIVO	DESTREZAS
• Aspectos del mensaje: ▪ El estudiante evita divagaciones. ▪ El mensaje se adecua a la naturaleza del mismo. ▪ El mensaje se adecua a la situación, de acuerdo con ella. ▪ … • Aspectos morfosintácticos: ▪ Errores de concordancia. ▪ Estructuras sintácticas reiterativas y poco variadas. ▪ Oraciones incompletas. ▪ Relaciones lógico-sintácticas erróneas. ▪ Formas verbales incorrectas. ▪ Calcos lingüísticos. ▪ … • Aspectos léxico-semánticos: ▪ Maneja el vocabulario con precisión. ▪ Usa frases hechas y elementos fáticos. ▪ … • Aspectos orales: ▪ Pronunciación nítida. ▪ Pausas correctas. ▪ … • Aspectos escritos: ▪ Usa signos de puntuación. ▪ Pocos errores ortográficos. …	▪ Participa en los debates. ▪ Se integra en los grupos. ▪ Tiene iniciativa. ▪ Cuestiona la información recibida ▪ …	▪Responde a las instrucciones adecuadamente. ▪Extrae las ideas fundamentales de una conversación. ▪…	▪ Resuelve imaginativamente una situación comu- ▪ Emplea y recurre a imágenes, recursos varios, como estrategia. ▪ …	▪ El alumno esquematiza sus intervenciones. ▪ Se preocupa de buscar los significados que no conoce. ▪ Se apoya en los textos de clase. ▪ No trata de memorizar exclusivamente. ▪ Usa del lenguaje no verbal para apoyar sus intervenciones. ▪ …

Otros instrumentos de evaluación: el *cuaderno de clase*. Otra rica fuente de información, donde aparecen los ejercicios que se hacen en clase y en casa, esquemas, apuntes de explicaciones de clase, resúmenes, comentarios, etc., que nos sirven de datos para la calificación final o progresiva, del desarrollo de la unidad didáctica.

Las llamadas *pruebas de lápiz y papel* —exámenes, cuestionarios, etc.— posibilitan, no cabe duda, la evaluación de distintos tipos de contenidos. Unas, pueden comprobar la adquisición de conceptos pragmalingüísticos, y otras, las capacidades de expresión o la utilización de diferentes destrezas. La cuestión está en que se ha abusado de esta técnica como casi exclusiva y excluyente del proceso de evaluación de un estudiante. No ha de ser así: formarán parte del proceso de enseñanza-aprendizaje como una prueba más, tan importante como otras.

Existen, entre las llamadas prueba de lápiz y papel, las *objetivas*, tanto las de *reconocimiento* —se da la información y el alumno tiene que seleccionar, relacionar u ordenar— como las de *evocación* —se tiene que rellenar unos huecos de información estratégica que el estudiante ha de deducir—.

Otro gran grupo que evalúa los progresos en tareas de estrategias de comunicación lo forman las *pruebas orales*. Las exposiciones, los debates, las entrevistas, pruebas prácticas de ejecución de situaciones comunicativas reales o pseudo reales, etc., valoran las capacidades de difí-

cil control en la comunicación oral —destrezas, habilidades,…—. Enseñar a estructurar el pensamiento lingüístico no es tarea fácil, pero hemos de perderle el miedo e intentarlo.

En conclusión, el tipo y grado de aprendizaje que se espera lo indicarán los objetivos planteados en cada unidad didáctica. La interpretación de todo lo que venimos explicando más arriba se hará siempre en función de esos objetivos, con cierta flexibilidad —tratamos con personas, no con máquinas—. En cualquier caso, hemos pretendido ofrecer unos indicadores, que al mismo tiempo sean fuente de información y, también, faciliten la aplicación de unos mecanismos correctores. Es obvio, finalmente, que lo estudiantes deberán conocer —incluso pudieran negociar— los criterios de evaluación previamente.

El ejemplo de nuestra unidad, quedaría como sigue:

Ilustración XXXVII



ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA; ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Como colofón a todo lo que venimos explicando, una unidad didáctica que pretenda centrarse en estrategias de comunicación, podría tener estos puntos y quedaría iniciada así:

Ilustración XXXVIII

Bloque o Unidad: *Estrategia de petición de ayuda* — Grupo *X* Nivel: *Inicial* Curso *2002-03*

Objetivo General: Conocer los recursos expresivos de la lengua.

Objetivos *Que los alumnos sean capaces de…*	**Contenidos**			**Actividades** *Interrog Previos*		**Evaluación** *Continua Formativa Criterial*	**Medios didácticos**		**Situaciones de aprendizaje**		
	C	*P*	*A*	*Aprend*	*Docent*		*Rec*	*Metod*	*Temp*	*Ubi*	*Agrup*
1. Conocer elementos como estrategia de comunicación …	FORMAS …	DEMOSTRACIONES …	INTERCULTURALIDAD …	DRAMATIZACION …	PLANTEAMIENTO …	Cuadros de Observación y Prueba oral. …	video TV CONVERSACIONES …	Activa TRABAJO DE CAMPO …	DOS SESIONES (1h) …	AULA Y OTROS …	PEQUEÑO GRUPO (2-4) …

ELEMENTOS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA; ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Planteados unos objetivos —nos ayudará el diagnóstico inicial que referimos más arriba— para cada uno de los objetivos, en nuestra muestra sólo uno, proponemos unos contenidos especificados en tres modalidades: conceptos (C), destrezas o procedimientos (P) y aspectos culturales o actitudes (A). Seguidamente, para cada uno de los contenidos una o varias actividades que los estudiantes realizarán (de aprendizaje) y otra/-s que el profesor hará al mismo tiempo que los estudiantes (actividad docente). La Evaluación, aunque se debe realizar durante el proceso y en su finalización, está dispuesta en el lugar central por el motivo de

valorar el cumplimiento de las actividades en relación con los contenidos, para la realización de los objetivos. Es, simplemente, una cuestión de distribución o proximidad. Los medios didácticos —recursos y metodología— parten de cada una de las actividades realizadas, así como las situaciones de aprendizaje —temporalización, ubicación y agrupamiento— donde se llevarán a cabo las actividades.

IV. 2. EL *AULA VIRTUAL DE ESPAÑOL* (AVE) DEL *INSTITUTO CERVANTES*[113].-

En lo tocante a la enseñanza de segundas lenguas, Internet está abriendo nuevas puertas a la enseñanza a distancia. Se salvan las barreras de tiempo y espacio a través de cursos *on-line* —'en línea'— que permiten desde un entorno semipresencial enormes posibilidades comunicativas; en palabras de Cruz Piñol (2002):

[…] *comienzan a funcionar dos nuevos cursos de ELE a través de internet: el de Net Languages, y el de la editorial Espasa, y parece inminente la salida al mercado de los cursos* en línea *del Centro Virtual Cervantes. Estas novedades* […] *ponen de manifiesto la actual apuesta por el uso de Internet para la enseñanza de la lengua española.*[114]

El *Instituto Cervantes* ha creado unos cursos de español a través de Internet dentro de un entorno propio denominado *Aula Virtual de Español*. En él, se potencia el aprendizaje autónomo con materiales interactivos, en un entorno de aprendizaje participativo del alumno con otros compañeros, así como con el profesor. La problemática de muchos estudiantes —quizá menos jóvenes— de disponer de tiempo para realizar es-

[113] AVE®, es una marca registrada del *Instituto Cervantes*, que oferta el *Centro de Lenguas Modernas* de la *Universidad de Granada*, en sus programaciones.
[114] CRUZ PIÑOL (2002) pág. 9.

tancias largas en los países de origen de la lengua meta; las dificultades profesionales, personales y de toda índole no son óbice para el aprendizaje de otra lengua. Es más, a veces, son necesidades profesionales las que conducen a desarrollar estos programas para cubrir necesidades educativas.

La popularización de Internet abrió grandes expectativas en la enseñanza de idiomas y desplazó —en cierto modo— a laboratorios de idiomas, CD-ROM, etc. Al unirse profesores, diseñadores gráficos, creadores de materiales didácticos y otros técnicos, las posibilidades de combinación de textos, sonido e imágenes, se hicieron realidad, para pasar de una *interface* —'resultado final que ve el usuario'— más o menos estática como hasta ahora, a productos multimedia dinámicos e interactivos, que muestran a los estudiantes ejemplos de lengua perfectamente contextualizados con sus ejercicios de intercambio, por citar un ejemplo. Además, el AVE (*Aula Virtual de Español*), llega más allá. En efecto, para la adquisición de los procesos estratégicos que aquí venimos tratando desde el discurso oral del español, se necesitan elementos cooperativos; es decir, la realización de numerosos intercambios comunicativos reales entre personas, que reproduzcan los diálogos que hemos visto en nativos de español. Los servicios de correo electrónico, los foros de discusión, los canales de charlas —*chats*—, las audio y videoconferencias, etc., proporcionan un soporte multimedia flexible para los materiales didácticos, para articular contactos entre alumnos y profesores:

Ilustración XXXIX



En otro orden de cosas, los materiales propiamente dichos son muy importantes. Han de estar suficientemente explicados para ser autónomos. Internet, desarrolla unas capacidades de diseño de unidades didácticas —véase lo que dijimos más arriba— particulares. Por ejemplo, se ahorra papel, está disponible y es actualizado frecuentemente —sometido a constante autoevaluación—; es adaptable y flexible, y la actividad de aprendizaje se muestra como algo más personal si cabe, que en los cursos presenciales estrictamente. Internet, en definitiva, se presta a la colaboración entre estudiantes. Las metodologías seguidas por los técnicos y profesionales del *Instituto Cervantes* para el AVE han seguido los enfo-

ques comunicativos. Se trataba de centrar a los alumnos en las situaciones comunicativas más variadas posibles. Del mismo modo, el sistema tutorial obliga a una concepción reformada del papel del profesor. En efecto, si el profesor en el aula tradicional, es el motor principal de las actividades, y decimos motor en el sentido de que es el que orienta, dirige, etc., negociando con el estudiante, por supuesto, decimos, que ahora, el profesor-tutor es un encuentro más que tiene el estudiante. Se podría decir que la figura de profesor queda "coja" y habría que denominarla *profesor-tutor*[115]. El hecho de que se pueda elegir la modalidad de enseñanza no presencial —a distancia— no implica la desaparición del aula en tanto que lugar de encuentro e interacción. El espacio-tiempo es diferente y permite también —como no podía ser de otra manera— la relación de los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje entre sí y con los materiales didácticos.

El papel del tutor añade una categoría —y un reto— en la formación del profesorado. Efectivamente, los profesores tienen la formación teórica de la disciplina que van a impartir —en este caso la enseñanza de lengua española y las estrategias comunicativas en particular— pero, además de la experiencia, la formación en aplicaciones de Internet y nuevas tecnologías relacionadas con la educación son fundamentales en este entorno. En los análisis del discurso que veíamos capítulos anteriores, no

[115] Todos somos conscientes de la poca importancia que se suele dar a las tutorías. En el trabajo con estudiantes extranjeros —en el aprendizaje del español, por ejemplo— es fundamental potenciar este aspecto del profesorado. Desde ahora, nos referiremos a *profesor* y *tutor* de manera indistinta.

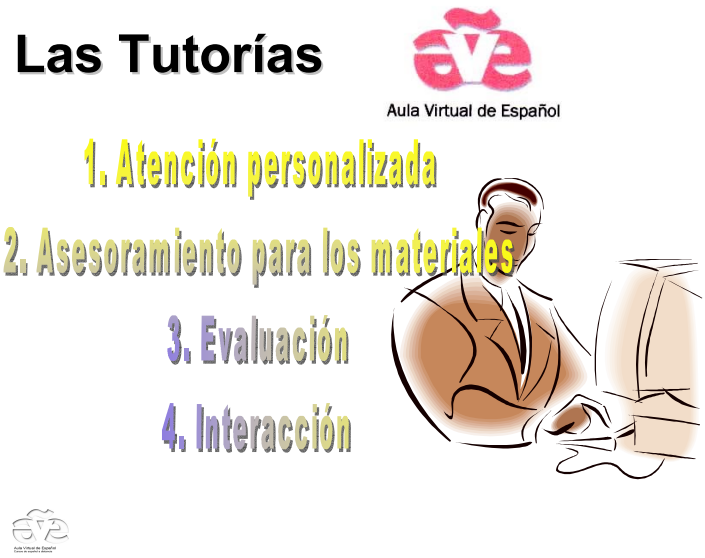
necesitábamos estrictamente de estas técnicas. En resumen tendríamos la ilustración XL:

Ilustración XL



Si ahondamos brevemente en el punto 2 de la ilustración XL, observamos las siguientes particularidades:

Ilustración XLI



El servicio de tutoría proporciona atención personalizada, asesoramiento sobre el uso de los materiales, resolución de las dudas, evaluación adecuada del progreso individual del estudiante y la posibilidad de integración en un grupo —al estilo de la clase— para compartir intereses, realizar actividades cooperativas, desarrollar trabajos, etc. Cada tutor controla un número limitado de estudiantes con los que forma el grupo. Las herramientas del correo electrónico, el chat o la audioconferencia, permiten las relaciones en tiempo real o en diferido. Al igual que en las clases —llamémoslas— convencionales, el tutor tendrá un horario de consultas adecuado al grupo encomendado. En definitiva, Internet no limita en absoluto, la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, y en el caso del español, estamos ante este ejemplo.

Llegados a este punto, ¿cómo es el entorno donde se llevan a cabo todas estas actividades? Veamos brevemente el funcionamiento del AVE, para después analizar algunas de las actividades que desarrollan estrategias. El AVE consta de tres entornos o espacios básicos:[116]

[116] Desde las direcciones siguientes, en donde se requieren unas claves de acceso y usuario, se puede entrar en el programa: <http://www.ave.ua.es>; <http://www.cervantes.es> o <http://www.ugr.es/~clm>.

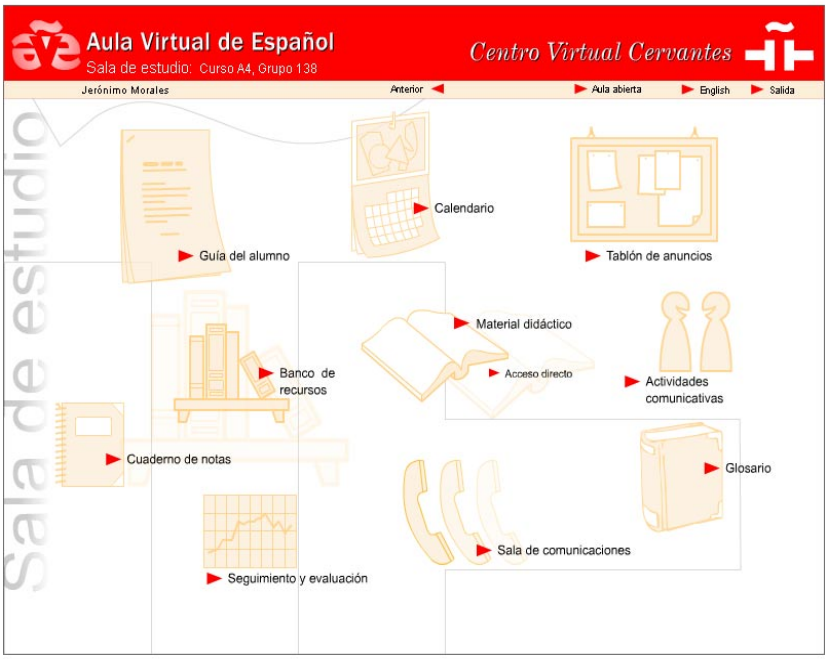
Ilustración XLII



El *aula abierta*, la *sala de estudio* y la de *profesores*. Sin entrar en grandes detalles que nos desviarían un poco del objeto de esta tesis, analicemos un poco estos espacios que influirán en la forma de presentar las actividades cooperativas y, como consecuencia, en la presentación y el aprendizaje de estrategias comunicativas. El *aula abierta* permite a los alumnos entrar en contacto con grupos diferentes a los que el alumno pertenece, pero del mismo nivel. Asimismo, con otros tutores —el *Cervantes* los llama *de apoyo*—. Si por razones horarias —u otras— el tutor asignado no pudiera atender las consultas, siempre habría la posibilidad de un tutor disponible. Respecto a la *sala de profesores* es el punto de encuentro de los tutores. Un capítulo aparte sería explicar la serie de recursos y

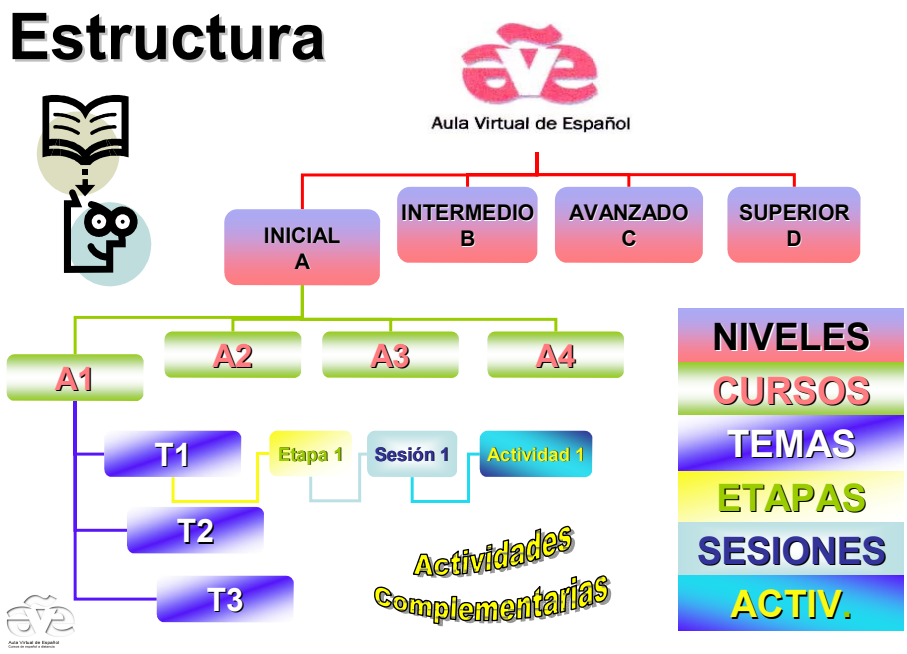
herramientas con que el programa cuenta, para los profesores: su misión de guía, establecimiento de un calendario mínimo para la realización de tareas, evaluación de tareas, información con otros tutores, etc. Finalmente, la *sala de estudio* es —digámoslo así para entendernos— la clase. El grupo al que el estudiante pertenece con su profesor-tutor, queda establecido en este espacio. Desde ahí comienza el proceso de aprendizaje con un número variado de herramientas, primándose las cooperativas, que son las que nos interesan para esta parte final del presente trabajo de investigación:

Ilustración XLIII



En otro orden de cosas, los cursos fueron divididos, según el *Instituto Cervantes*, de la siguiente manera:

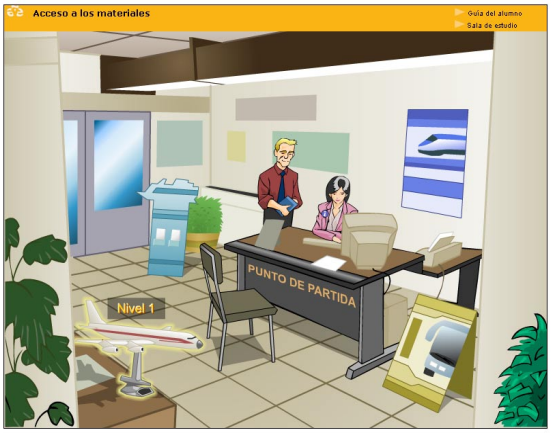
Ilustración XLIV



Para cada uno de los cuatro niveles, se presentan cuatro cursos que a su vez están divididos en tres temas con 3 etapas cada uno. Cada etapa consta de 3 sesiones o lo que es lo mismo, cada tema tiene 9 sesiones. A todo ello se añaden materiales complementarios como pequeños talleres, vídeos, prácticas de pronunciación, etc., que veremos más adelante en lo tocante a estrategias. Cada curso tiene una duración estimada de 30 horas y, por consiguiente, 120 horas por nivel.

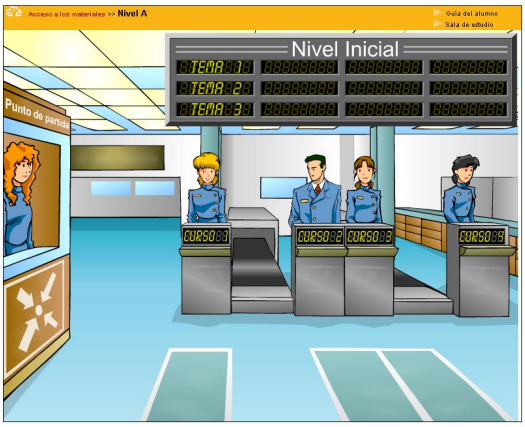
El acceso a los materiales se presenta de la siguiente forma, en donde hemos destacado el «Nivel 1»:[117]

Ilustración XLV



El *Instituto Cervantes* seleccionó una imagen de una agencia de viajes —viaje virtual al español— para que en este viaje se encontrara —el alumno— en las situaciones más frecuentes de la vida cotidiana. Al seleccionar el elemento activo destacado «Nivel 1» encontramos:

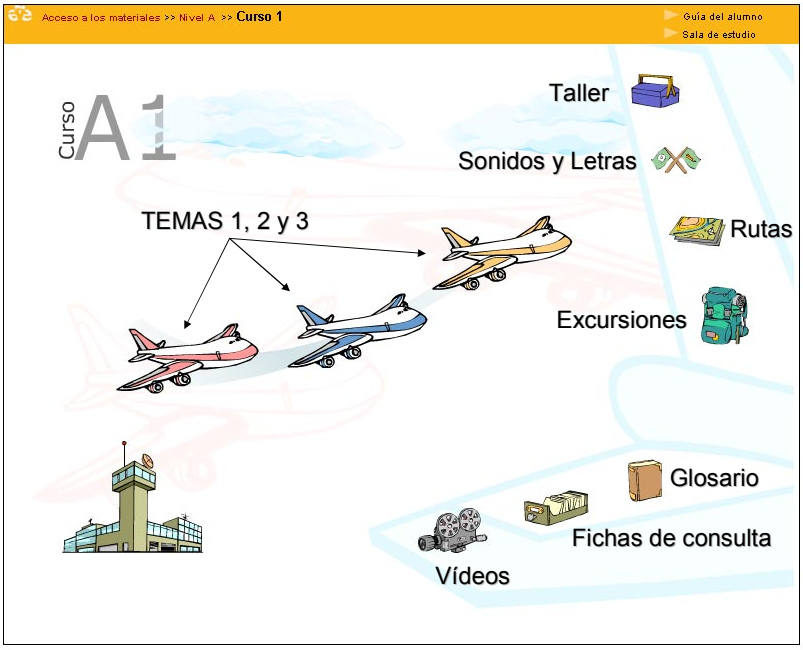
Ilustración XLVI



[117] Lo haremos desde la pantalla *Sala de Estudio* y a continuación en *Acceso directo*.

En el nivel inicial —como vimos en la estructura— encontramos cuatro cursos representados en los operadores con tres temas cada uno. Si accedemos al curso 1 —que es el A1— obtenemos:

Ilustración XLVII

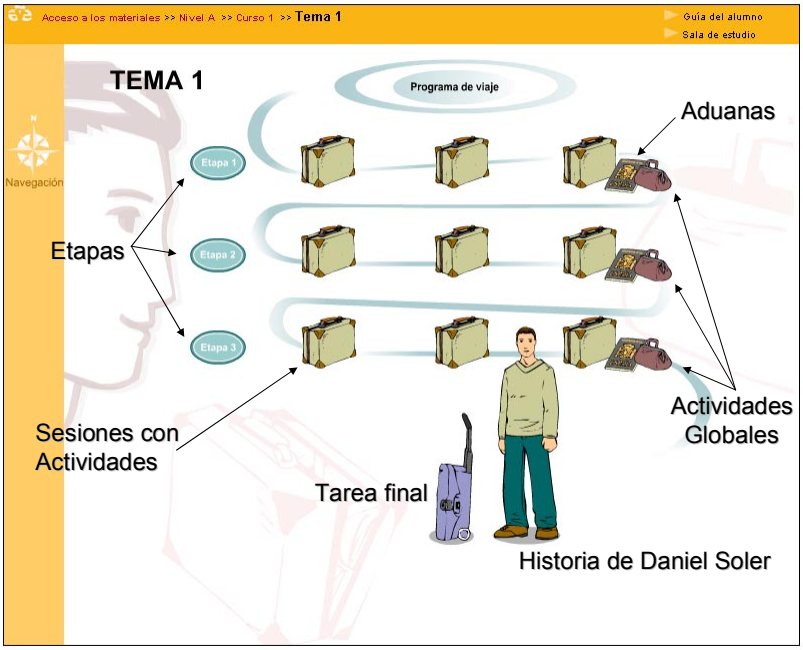


Donde podemos destacar el «Taller», que consta de actividades pensadas para reforzar contenidos funcionales —nos interesa para observar qué estrategias se desarrollan— gramaticales y léxicos. «Las excursiones» proponen ejercicios de práctica comunicativa para trabajar de forma integrada las destrezas. Mención especial merece el apartado «Ru-

tas» debido a que son una serie de actividades para el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de comunicación[118].

Otros aspectos de los temas son las etapas y las sesiones. En cada una de las etapas hay una «Aduana», y una «Actividad global». Al finalizar un tema tenemos una historia interactiva y una «Tarea final». Veamos cuáles son los aspectos más interesantes para nuestro estudio:

Ilustración XLVIII



Cada una de las tres etapas de que consta cada tema, tiene tres sesiones llenas de actividades muy variadas. Después de un rastreo de todas ellas, algunas son de interés para los estudios estratégicos. Al final de cada etapa —después de las actividades que hay en cada una de las

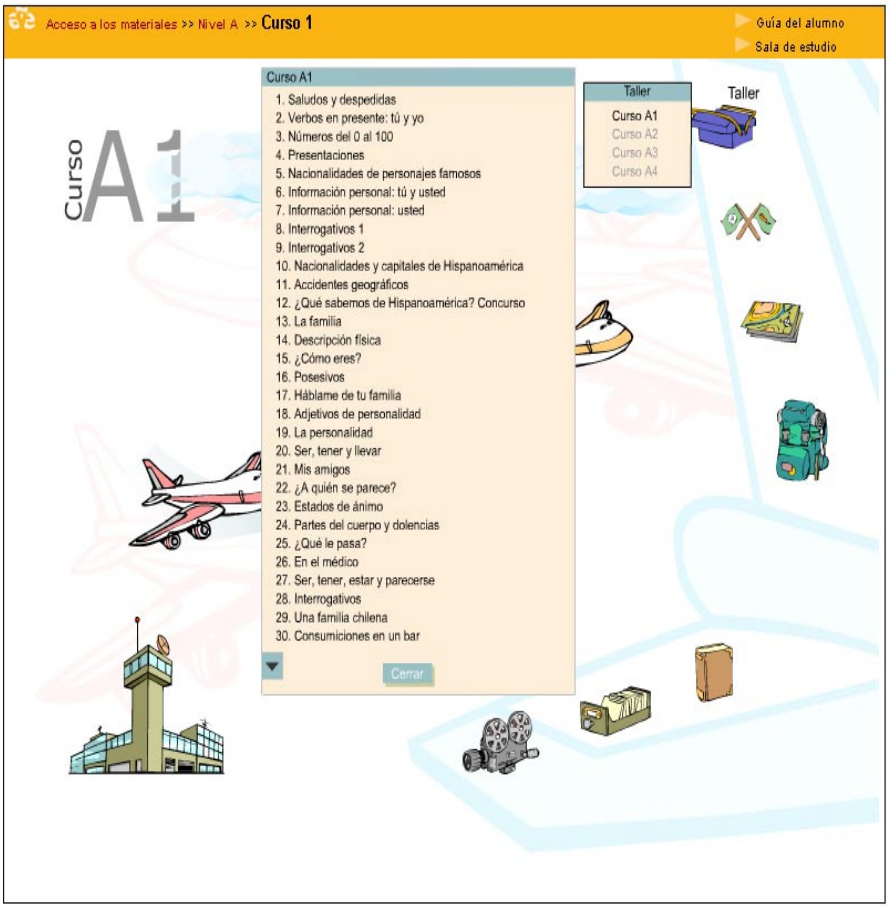
[118] Las «Rutas», para analizarlas en su desarrollo de funciones y estrategias, merecerían un estudio especial que no podemos hacer aquí para no desviar los propósitos de este trabajo.

sesiones— el alumno se encuentra con la «Aduana». Las aduanas son pruebas de progreso. Desarrollan diversas destrezas y ofrecen un resultado evaluable por el tutor. En nuestro estudio, no nos interesarán principalmente.

Sin embargo, las actividades globales son propiamente comunicativas. También se realizan al final de cada etapa y recopilan los contenidos de las sesiones. Implican fenómenos de interacción —a los que ya nos referimos—. Por otro lado, en la tarea final —al término de las tres etapas por tema— se vuelve a interactuar con los compañeros o con el tutor. Finalmente, la historia de Daniel Soler consiste en una aventura lúdica de carácter interactivo, donde se practicarán los contenidos trabajados en las etapas y sesiones. En multitud de ocasiones, el estudiante deberá decidir cómo tiene que actuar el personaje y ayudarle constantemente.

Observemos ahora, brevemente, en el curso A1, cada uno de estos recursos expuestos de forma general más arriba. Si observamos de nuevo la ilustración XLVII, tenemos en el «Taller» más de 30 posibilidades:

Ilustración XLIX



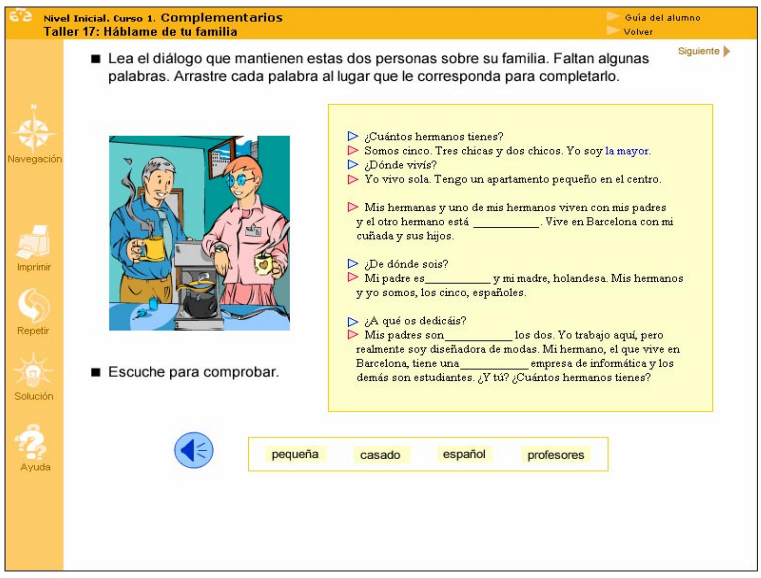
En efecto, la variedad de opciones de actividades —diferentes a las de los temas propiamente dichos— es muy amplia. Seleccionaremos solo las que nos interesen estratégicamente hablando: es el caso de «Taller 1. Saludos y despedidas»:

Ilustración L



O «Taller 17. Háblame de tu familia»:[119]

Ilustración LI



[119] Ahondaremos más específicamente en el estudio de las estrategias de comunicación en entornos virtuales en el siguiente apartado. Ahora nos limitamos a mostrar de forma genérica el entorno en el que nos movemos.

Además de la trascripción, podemos escuchar el texto para escoger la palabra más adecuada. En términos de estrategia, el diálogo en sí es lo más interesante, más que la realización del procedimiento de completar las palabras que faltan.

En el curso A1, decíamos que teníamos un grupo de actividades encuadradas en el apartado «Rutas», que desarrollaban estrategias de una manera más explícita. Así tenemos en este curso las siguientes posibilidades:

Ilustración LII



Si destacamos alguna como ejemplo de desarrollo estratégico, podría ser «Otras Rutas 14. Hacer la compra». En esta actividad se destaca la necesidad del alumno para poner en práctica estrategias comunicativas de comprensión tras escuchar el diálogo en el mercado:

Ilustración LIII



En lo tocante a las excursiones:

Ilustración LIV



Podemos destacar la «Excursión 6. La sangría». Mediante el *chat*, conectamos a dos estudiantes de distintos países —del mismo grupo de aprendizaje— e interactúan para saber qué tipo de bebidas similares a la sangría tienen. El *chat*, si bien es un medio básicamente escrito, desarrolla destrezas orales porque reproduce la interacción conversacional de alguna manera[120]. Tenemos pues:

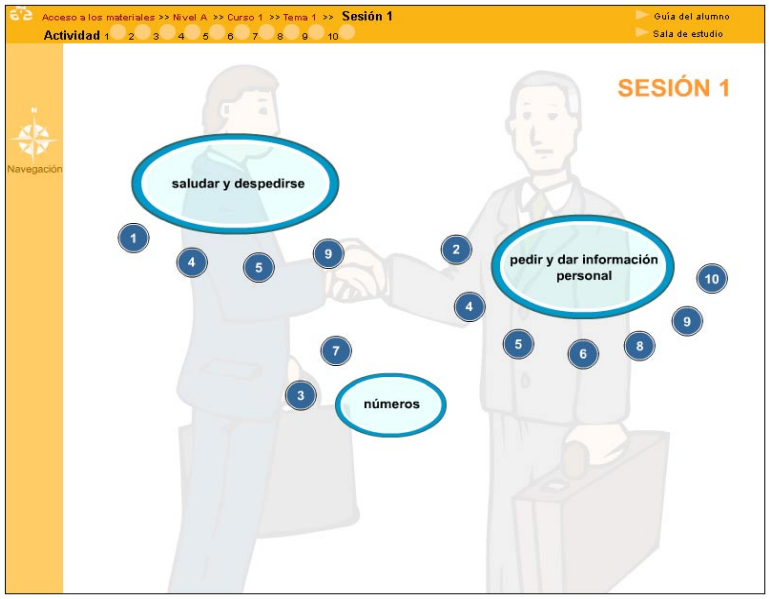
Ilustración LV



[120] En el momento en que se disponga de las videoconferencias de una manera más fiable —técnicamente hablando— la conversación oral será completa.

Respecto a los temas propiamente dichos, en el curso A1 —ilustraciones XLII y XLVIII— tema 1, etapa 1, sesión 1, tenemos disponibles 10 actividades estructuradas de la siguiente manera:

Ilustración LVI



Las actividades 1, 4, 5 y 9 —por ejemplo— están diseñadas para desarrollar funciones de salutación y despedida. Las funciones de petición, las actividades 2, 4, 5, 6, 8, 9 y 10. Otros aspectos léxicos, actividades 7 y 3[121]. En A1T1E1S1a2 encontramos este vídeo:[122]

[121] Nótese que —obviamente— una misma actividad puede desarrollar varias funciones y estrategias a la vez. Es el caso de la actividad 4, de la sesión 1, de la etapa 1, del tema 1, curso A1.

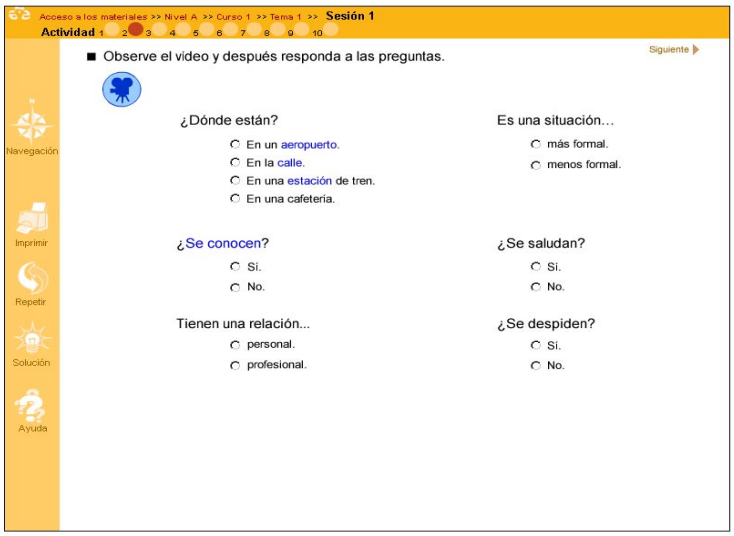
[122] A1T1E1S1a2: para este tipo de referencia, *vid*. el apartado «Abreviaturas» al inicio del presente trabajo. En este caso, curso A1, tema 1, etapa 1, sesión 1 y actividad 2. La imagen corresponde a un fotograma de un vídeo de aproximadamente 1 minuto de duración.

Ilustración LVII



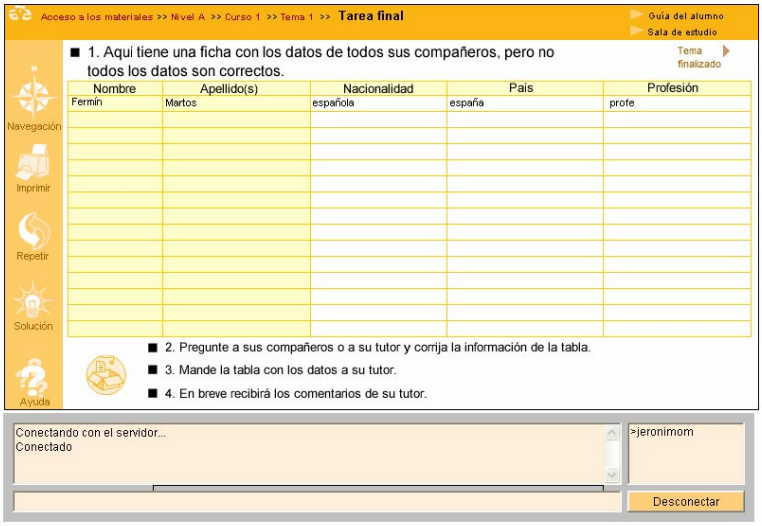
En él, se pueden escuchar procedimientos de abordaje y de petición. Al alumno se le pide que comprenda las fórmulas y que responda a una serie de preguntas de las que debe inferir —mediante estrategias de comprensión— cierta clase de información del tipo:

Ilustración LVIII



Finalmente, para completar este somero recorrido por los recursos generales del AVE en el curso A1, tema primero, recordamos que teníamos las «aduanas» y las «actividades globales» —una en cada etapa— y la «tarea final» junto a la «historia interactiva». Estas actividades —excepto esta última— son evaluadoras, por lo cual es profesor-tutor es el encargado de controlarlas. En nuestro estudio, carecen de interés estrictamente las «aduanas», al realizarse un control básicamente personal del estudiante. Únicamente, en las «actividades globales», las «tareas finales» y «la historia interactiva», se producen ciertos ejercicios de desarrollo interconversacional y por tanto, aparición de estrategias comunicativas. Por ejemplo:

Ilustración LIX



En esta actividad de la «tarea final» del tema 1, se pide comunicación con los estudiantes del grupo —mediante el *chat* de la parte inferior de la ilustración— de manera que se tendrán que formular una serie de preguntas, que desarrollan unas tipologías en la función de petición de información[123].

Un último ejemplo: en la «historia de Daniel Soler» —en el nivel A— las posibilidades interactivas son múltiples: el personaje es conducido a nuestro antojo. Según a la persona que se acerque, así se mostrará. En definitiva, se trata de producir y entender, en un tipo de práctica lúdico-cooperativa, los múltiples aspectos lingüísticos aprendidos —estrategias incluidas— a lo largo de las etapas y sesiones del tema 1 —en este caso—:

Ilustración LX



[123] Recordemos que este ejemplo de actividad está pensado para estudiantes en el nivel A, es decir, inicial del curso de español AVE. Por tanto, la tipología estratégica es más básica.

En resumen, en este curso de español a través de Internet, AVE, encontraremos actividades de sensibilización, para la presentación de muestras de lengua, de control de la comprensión, de presentación y sistematización de funciones, de gramática, de léxico, de práctica de funciones, de comprensión auditiva y lectora, de expresión escrita y oral, de pronunciación, de ortografía, etc.

IV. 3. FUNCIONES, ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL DEL ESPAÑOL: LA *APERTURA* Y LA *PETICIÓN*.-

Al igual que hicimos en el campo del análisis conversacional, vamos a intentar sistematizar, brevemente, las actividades más interesantes estratégicamente hablando, del AVE, en las funciones de apertura y petición, para ver cómo se pueden aprender y adquirir estrategias comunicativas que se dan en el ámbito conversacional del español.

El conjunto de actividades del AVE es tan grande —como hemos mostrado en el apartado anterior— que si dedicamos el análisis a todas las tareas comunicativas, nos centraríamos exclusivamente en un trabajo propio. Podemos seleccionar las «rutas», por su carácter marcadamente —a priori— estratégico. Sin embargo, hemos optado por seguir la distribución de contenidos funcionales que hace el propio *Instituto Cervantes* en el AVE, y vemos las funciones de apertura y de petición; los resultados son los siguientes.

El cuadro de contenidos —especial atención a las funciones— del nivel A —inicial— del curso A1, tema primero en su primera etapa, es como sigue:

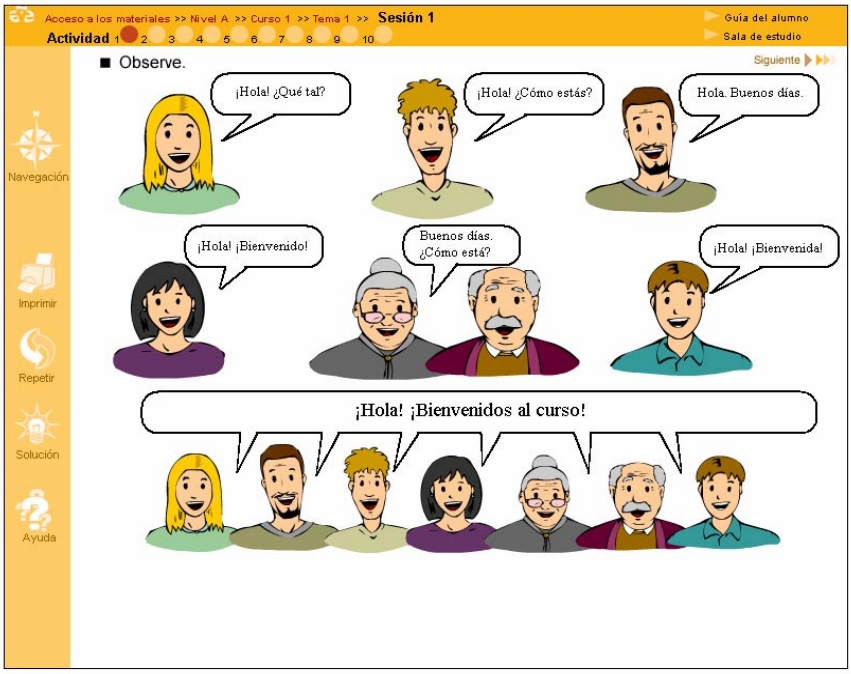
Curso A1						
Tema	**Etapa**	**Cultura**	**Sesión**	**Función**	**Gramática**	**Léxico**
1 Primeros contactos **Objetivo:** Obtener información personal de los compañeros de grupo	1 En la estación de tren	- Usos de tú y usted. - Formas no verbales de saludo. - Hablar de la edad.	1	- Saludar y despedirse. (I) - Pedir y dar información personal. (I)	- Interrogativos. (I): **cómo**, **dónde**, **cuándo**…	- Números (1-20). - Datos personales. - Interrogativos.
			2	- Pedir y dar información personal. (II)	- Pronombres personales: **yo**, **tú**, **usted**, **él**, **ella**… - Interrogativos. (II) - Presente de indicativo: **llamarse**, **vivir**, **ser** y **tener**.	- Números cardinales (20-100).
			3	- Saludar y despedirse. (II) - Hablar de la edad.	- Presente de indicativo: **llamarse**. (Práctica)	- Saludos y despedidas.
«Aduana»						
«Actividad global»						

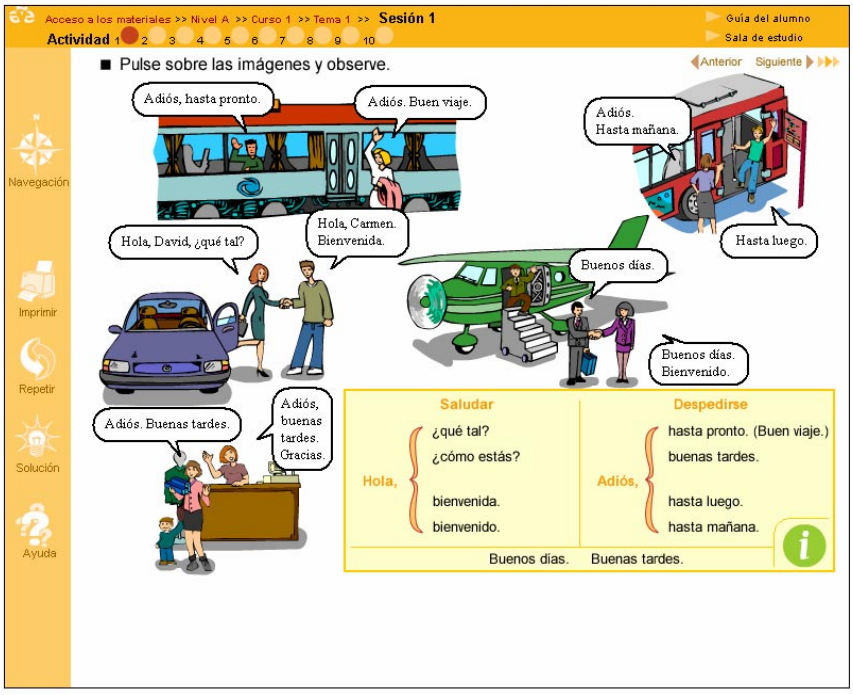
Se puede observar en la parte que hemos resaltado de las funciones, las de salutación y petición. La primera en el contexto de presentaciones y la de petición en la práctica de solicitar información personal. Veamos cómo son tratadas y qué comparaciones podemos hacer con nuestras investigaciones en jóvenes de la Universidad de Granada, en el ámbito de la conversación[124].

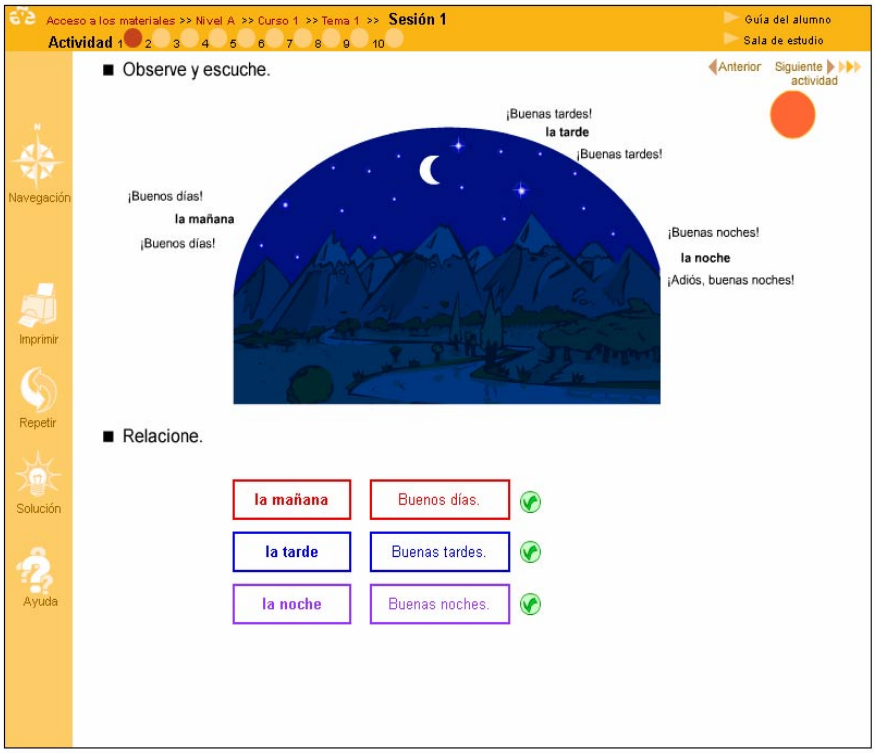
En A1T1E1S1, portada de sesión —ilustración LVI arriba— se estudian los fenómenos del abordaje de la siguiente manera: las actividades 1 y 2:

[124] En el apartado de conclusiones, haremos una comparación final de las funciones de apertura y petición en el AVE y en las investigaciones con jóvenes de la Universidad de Granada.

Ilustraciones LXI






Acceso a los materiales >> Nivel A >> Curso 1 >> Tema 1 >> Sesión 1
Actividad 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Guía del alumno
Sala de estudio
Anterior
Siguiente actividad
Observe y escuche.
¡Buenas tardes!
la tarde
¡Buenas tardes!
¡Buenos días!
la mañana
¡Buenos días!
¡Buenas noches!
la noche
¡Adiós, buenas noches!
Navegación
Imprimir
Repetir
Solución
Ayuda
Relacione.
la mañana
Buenos días.
la tarde
Buenas tardes.
la noche
Buenas noches.



Como podemos observar, en A1T1E1S1a1 —ilustraciones LXI— la selección de la población es variada entre adultos y ancianos. Las producciones en función de saludo fueron[125]:

Ilustración LXII

SALUDOS ***(nativos de edad y relación indeterminadas)*** ***Curso de español por Internet (AVE)***	
¡Hola! ¿Qué tal?	Buenos días ¿cómo está?
¡Hola! ¿Cómo estás?	
¡Hola! Buenos días	
¡Hola! Bienvenido/a	

Destaca la abrumadora mayoría de saludos con ¡hola! + algún elemento. Recordemos que en el análisis conversacional con nativos, las producciones de ¡hola! fueron mayoritarias también. En aquél análisis con nativos jóvenes universitarios, esperábamos —en cierta forma— los resultados de ¡hola!. La cuestión en el AVE está en que no se discrimina, en la producción, en función de la edad ni de las relaciones entre los hablantes. Únicamente, se puede apreciar cierto cambio en la producción de los representados como ancianos, que —al contrario que los jóvenes o de edad

[125] Sobre cuestiones previas de las funciones de apertura y petición, repásese el capítulo II del presente trabajo.

mediana— producen Buenos días ¿cómo está?, eliminando toda posibilidad de ¡hola!.

En A1T1E1S2a2 encontramos diálogos y estrategias con las que se aborda a los interlocutores en diferentes situaciones y relaciones:

Ilustración LXIII



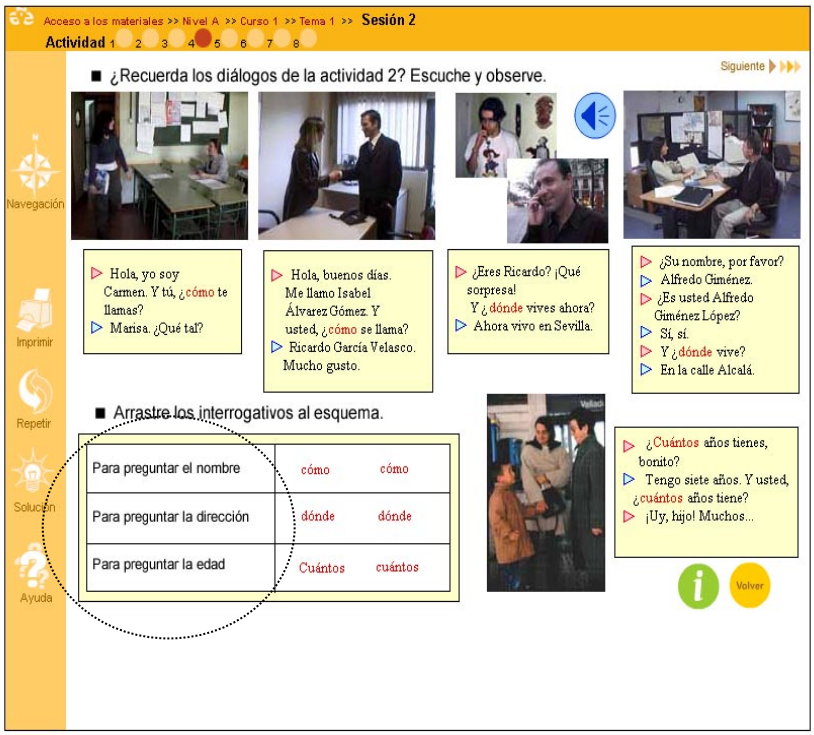
Se pueden observar ciertas mezclas respecto a las concepciones de toma de contacto y saludos —dentro de la función de apertura—. En efecto, por ejemplo, no se discriminan los elementos ¡hola!, ¡hola! buenos días, que son considerados saludos, con ¿eres + nombre? o su nombre, por favor, catalogados como tomas de contacto. Por el contrario, destacan como positivo, tres tipologías situacionales en la misma actividad —

relación de interlocutores conocidos y desconocidos de iguales y distintas edades—.

Por último, nótese que la actividad está preparada para pedir y dar información, con el objeto de usar el presente de indicativo de los verbos *llamarse*, *vivir*, *ser* y *tener*, y no el desarrollo de las funciones de apertura que también se está haciendo de una manera implícita[126].

Pero una pantalla más adelante en la misma actividad —A1T1E1S2a2— se reproduce el ejercicio con la finalidad de desarrollar las estrategias comunicativas en función de petición, pero atendiendo únicamente a un factor gramatical: el uso de pronombres interrogativos:

Ilustración LXIV

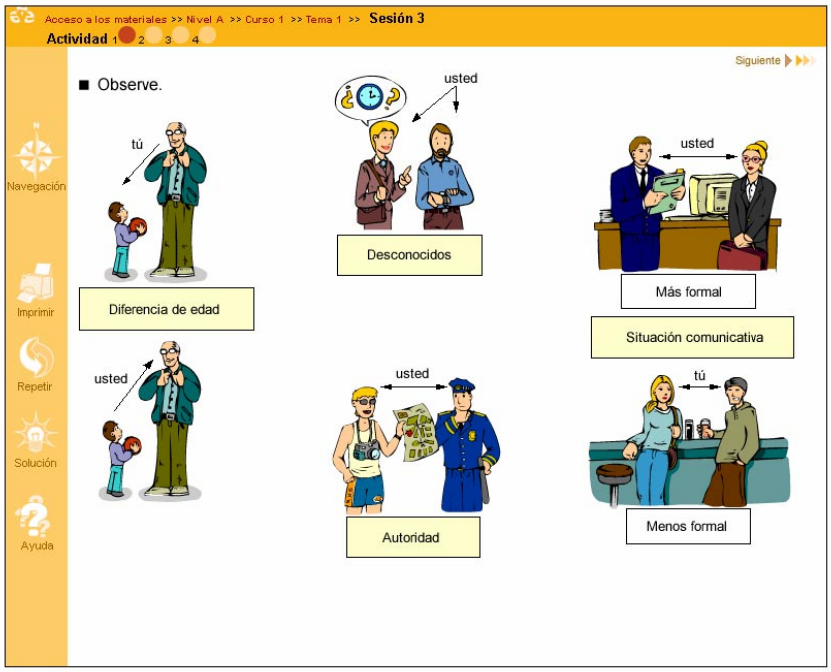


[126] Recuérdese que en la introducción nos referimos a la idea de la enseñanza implícita y explícita de las estrategias de comunicación.

En nuestra opinión, se debería haber usado la misma actividad desde un principio, para el trabajo con estrategias de petición y apertura al mismo tiempo, pero señalándolas previamente y aprovechando la exposición en microdiálogos.

En A1T1E1S3a1 —ilustración LXV— aparecen de forma explícita, elementos socioculturales que tienen influencia en la elección de una fórmula de salutación concreta:

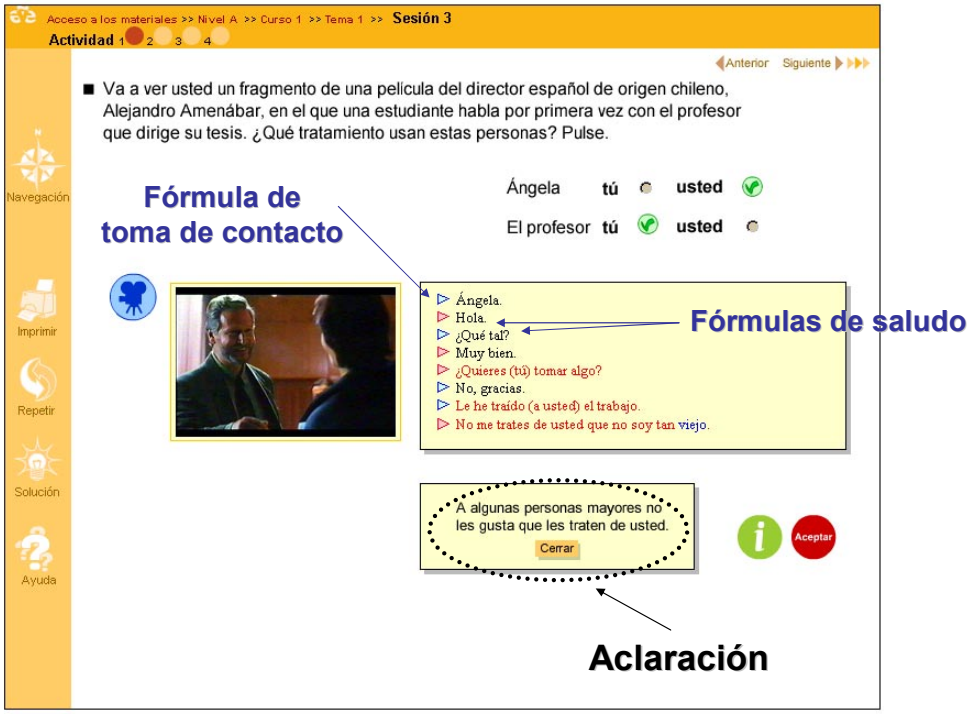
Ilustración LXV



En la siguiente pantalla de la misma actividad se muestra una forma de aprender estrategias usando los medios didácticos de los que hablamos en apartados anteriores, como el vídeo. A través de un microdiálogo de una película, se destaca la opción de decir el [nombre] de la

persona —estrategia del profesor en la escena— y ¡hola! —estrategia de la estudiante en la escena seleccionada—. Lo que ocurre es que se vuelve a tomar una actividad para enseñar ciertos contenidos sociolingüísticos y no se aprovechan para desarrollar estrategias de forma explícita. Se busca producir sólo los verbos en la forma correspondiente de «tú» o «usted»:

Ilustración LXVI



Además, las soluciones propuestas en la escena de la película, en cierto modo contradicen la explicación de las situaciones comunicativas de LXV. Ante una situación calificada como «más formal» se produce [nombre] —después ¿qué tal? y ¡hola!, siendo el procedimiento de [Ángela] una toma de contacto. Se vuelven a mezclar en la función de saluta-

ción, los aspectos que corresponderían a la función comunicativa de apertura que engloba a aquella. Hemos de añadir, a favor del AVE, que en este caso se ha introducido una aclaración —véase ilustración LXVI— donde se "justifica" de alguna manera el tratamiento «menos formal», donde, decían antes, debería ser «más formal».

En A1T1E1S3a1 no hay ningún problema. La situación es informal, son personas conocidas de igual edad: el saludo es ¡hola!, tras la presentación:

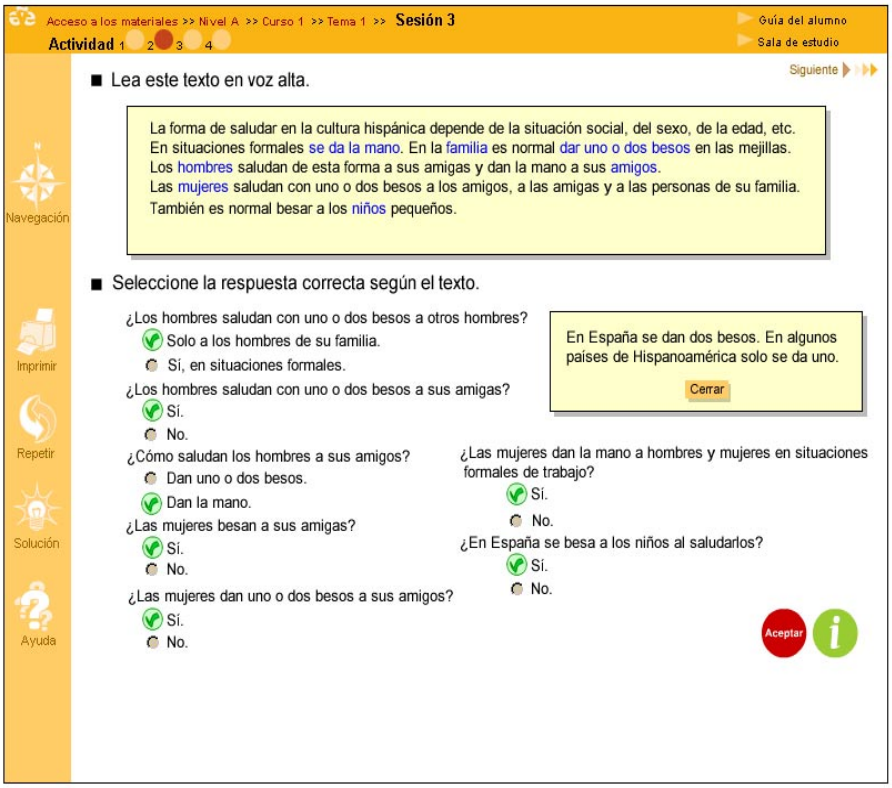
Ilustración LXVII



Finalmente, en el A1T1E1S3a2 —LXVIII— encontramos una valiosa información cultural de tipo no verbal o paralingüística. Mediante el estudio de la función de saludos —en nuestra opinión debería ser apertu-

ras[127]— se analizan los gestos que acompañan al saludo entre nativos de habla española —básicamente en España— con atención a los aspectos sexuales, ejemplo:

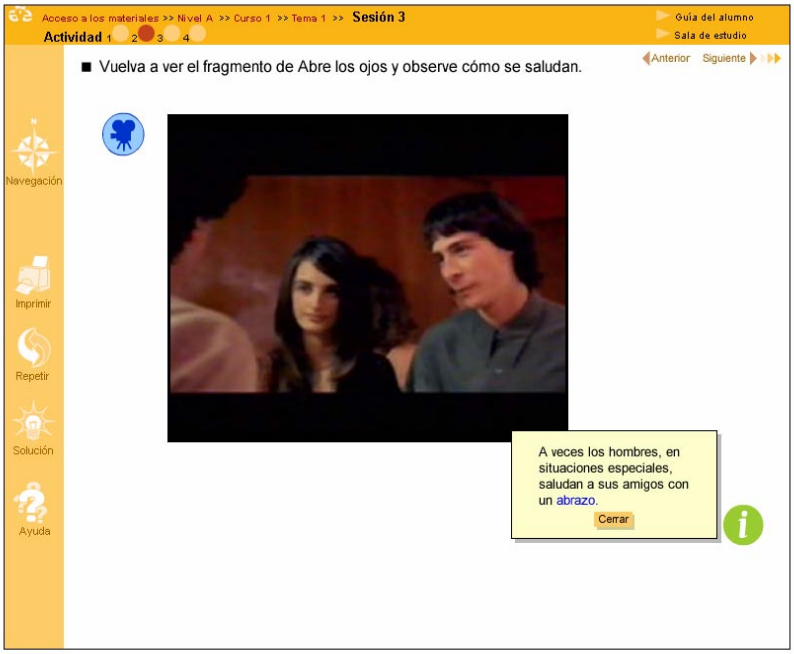
Ilustración LXVIII

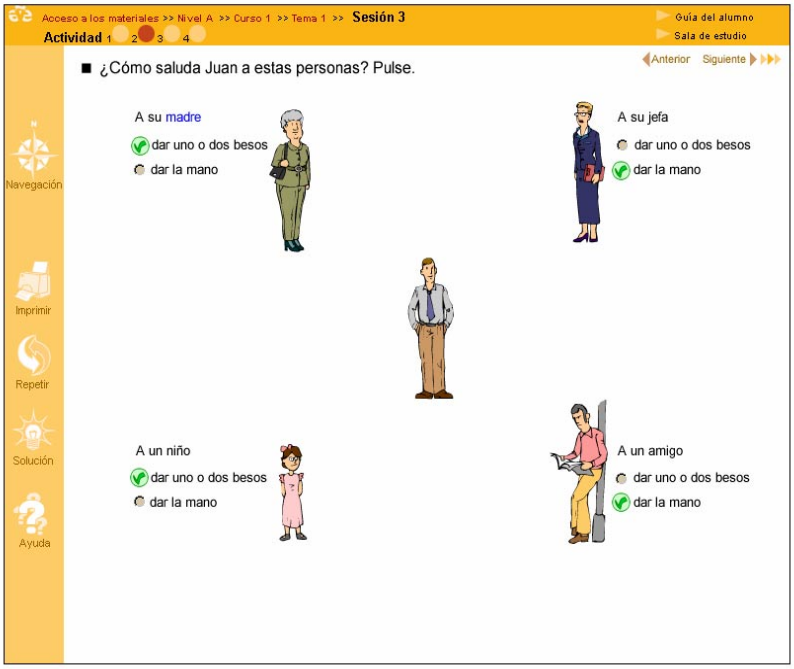


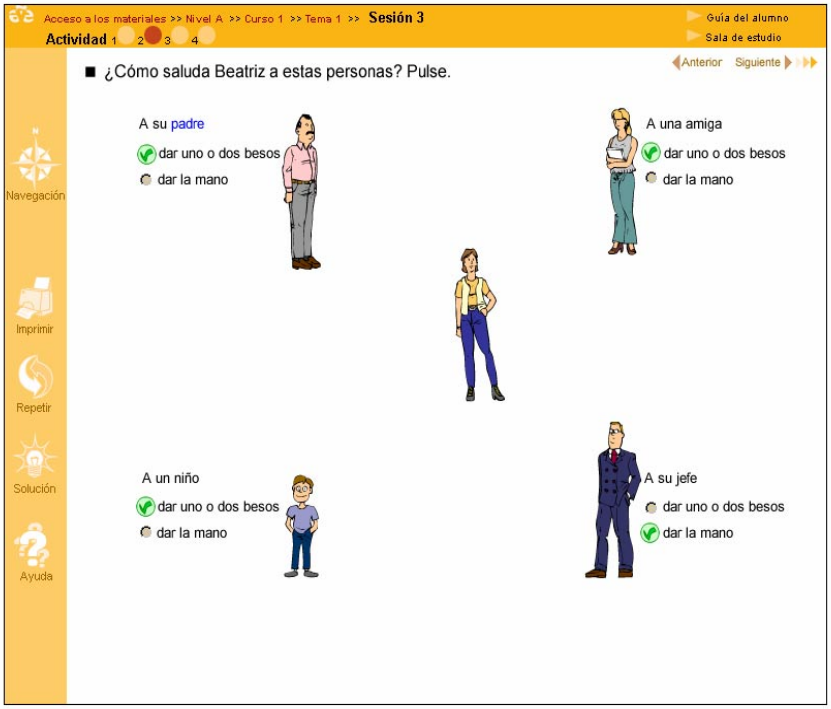
Se insiste en las siguientes pantallas de A1T1E1S3a2 en los aspectos quinésicos de la estrategia de salutación entre nativos, alterando la relación entre los interlocutores y su grado de conocimiento:

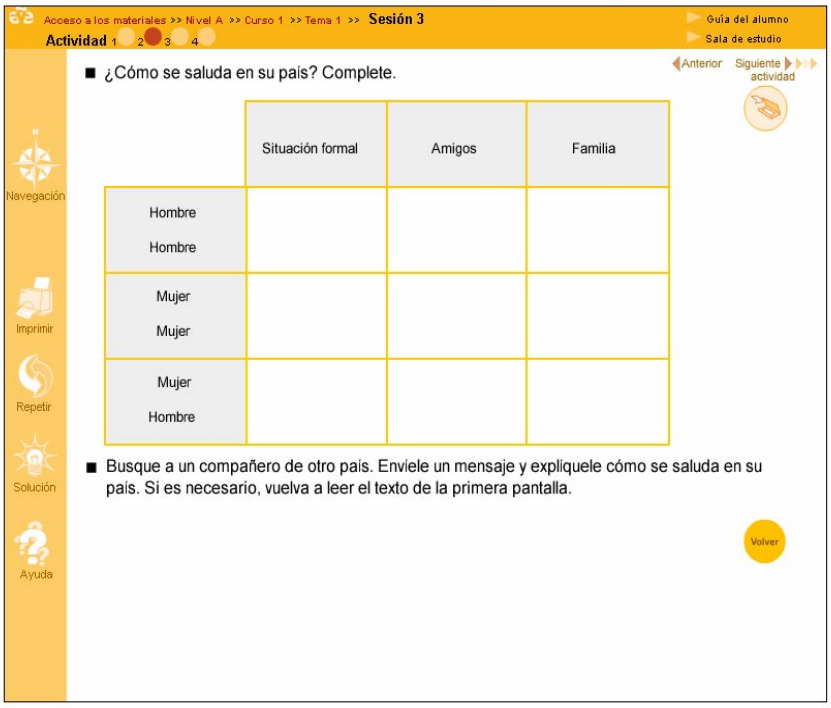
[127] Sobre esta idea ahondaremos en las conclusiones, aunque se justifica a la luz de lo expuesto más arriba: saludos y tomas de contacto son —en nuestra opinión— parte de estrategias de apertura.

Ilustraciones LXIX






Acceso a los materiales >> Nivel A >> Curso 1 >> Tema 1 >> Sesión 3
Actividad 1 2 3 4
Guía del alumno
Sala de estudio
Anterior Siguiente
¿Cómo saluda Beatriz a estas personas? Pulse.
A su padre
dar uno o dos besos
dar la mano
A una amiga
dar uno o dos besos
dar la mano
A un niño
dar uno o dos besos
dar la mano
A su jefe
dar uno o dos besos
dar la mano
Navegación
Imprimir
Repetir
Solución
Ayuda


Acceso a los materiales >> Nivel A >> Curso 1 >> Tema 1 >> Sesión 3
Actividad 1 2 3 4
Guía del alumno
Sala de estudio
Anterior Siguiente actividad
¿Cómo se saluda en su país? Complete.
Situación formal
Amigos
Familia
Hombre Hombre
Mujer Mujer
Mujer Hombre
Busque a un compañero de otro país. Envíele un mensaje y explíquele cómo se saluda en su país. Si es necesario, vuelva a leer el texto de la primera pantalla.
Volver
Navegación
Imprimir
Repetir
Solución
Ayuda

En la primera pantalla de LXIX el formato es esta vez utilizando la escena de una película, para visualizar los movimientos. En las dos siguientes, las situaciones son familiares y formales, tanto para nativo, como para nativa. En la pantalla inferior —de la misma ilustración— se propone un ejercicio de interculturalidad. El entorno virtual de Internet permite —en esta actividad mediante correo electrónico— preguntar a los estudiantes del mismo grupo de aprendizaje, sobre sus sistemas —estrategias— no lingüísticos para desarrollar la función de salutación. Sin embargo, se echa de menos, una vez más, la falta de explicitud en lo referente a tomas de contacto.

Para terminar en este primer cuadro de análisis —etapa 1— de la programación del AVE, respecto a las aperturas y peticiones, nos fijamos en A1T1E1S3a3 —ilustración LXX—:

Ilustración LXX



Quedan recogidos el par [saludos + despedidas]. La repetición de las estructuras de salutación es usada —en este caso— como estrategia de aprendizaje, a través de la destreza de la comprensión oral, de lo que hablan los personajes. No se presta especial atención a los elementos sociolingüísticos y culturales[128].

El cuadro de contenidos del nivel A —inicial— del curso A1, tema primero en su segunda etapa, es como sigue:

Curso A1						
Tema	**Etapa**	**Cultura**	**Sesión**	**Función**	**Gramática**	**Léxico**
1 Primeros contactos	2 En la oficina	- Uso de los apellidos en el mundo hispánico - Usos de **señor**, **señora**, **don** y **doña** - Nombres de pila en España e Hispanoamérica	4	- Pedir confirmación. - Presentar a alguien y reaccionar al ser presentado.	- Verbo **ser**: origen y nacionalidad. - Pronombre **este.** - Interrogativos: **quién**, **de dónde**.	- Nombres de países y nacionalidades. - Presentaciones.
			5	- Pedir y dar información personal. (III)	- Masculino y femenino: concordancia del artículo. -Presente de indicativo regular.	- Nombres de países y nacionalidades.
			6	- Dar el nombre familiar.	- Presente de indicativo. (Práctica)	- Nombres de pila en español.
«Aduana»						
«Actividad global»						

Se da un paso más en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estrategias de apertura —saludos— en el entorno virtual del AVE. A saber, es importante destacar en A1T1E2S4a3, la observación que se

[128] No es nuestro cometido aquí analizar los factores socioculturales del AVE, sin embargo, hemos de hacer referencias, pues son parte de los desencadenantes de los elementos estratégicos.

hace a la forma de saludar en situación formal —desconocidos de igual edad— no sólo dando la mano, sino con besos también[129]:

Ilustración LXXI



En la anterior actividad, desde el video, el estudiante observa que, a pesar de la situación formal de la oficina donde están trabajando esas personas, el saludo con la mano y con el beso, no debe extrañar, según reza la observación informativa: *en el trabajo existen situaciones menos formales*. No se llega a aclarar —para el estudiante— cuándo se dan esas situaciones aparentemente formales, pero que no lo son; o que son semiformales. En nuestra opinión, se debería afinar un poco más en ese tipo

[129] Es más propio de España y su cultura, que del mundo hispánico en general.

de aclaraciones genéricas, o bien, explicarlo en niveles posteriores al inicial.

En la pantalla siguiente de A1T1E2S4a3, aparece el diálogo de la actividad anterior —ilustración LXXI— con los típicos prototipos de saludos y una toma de contacto[130]:

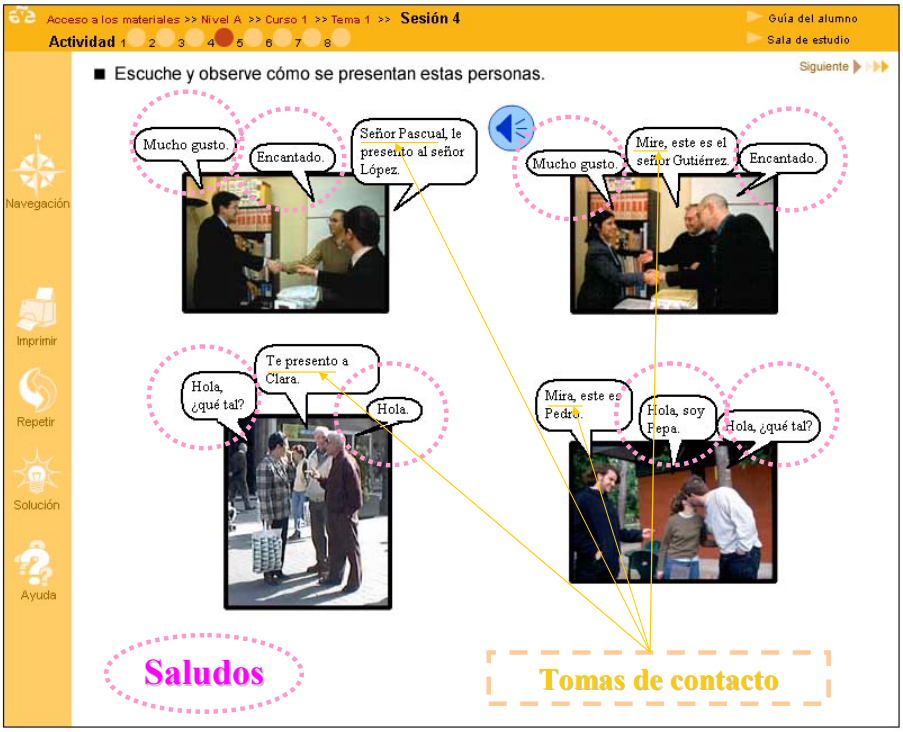
Ilustración LXXII



[130] Cada vez está más claro que el AVE en el nivel A1 no pretende hacer un compendio lo más global posible de saludos y tomas de contacto, sino, sólo los más prolijos o los que por sus características son más neutros pragmalingüísticamente hablando, y se pueden usar en diversas situaciones: los casos de ¡hola! y ¡perdona!

Al continuar con este recorrido crítico-descriptivo de los fenómenos estratégicos en la función de aperturas comunicativas, en A1T1E2S4a4, el AVE relaciona las presentaciones con los saludos y las tomas de contacto. Así:

Ilustración LXXIII

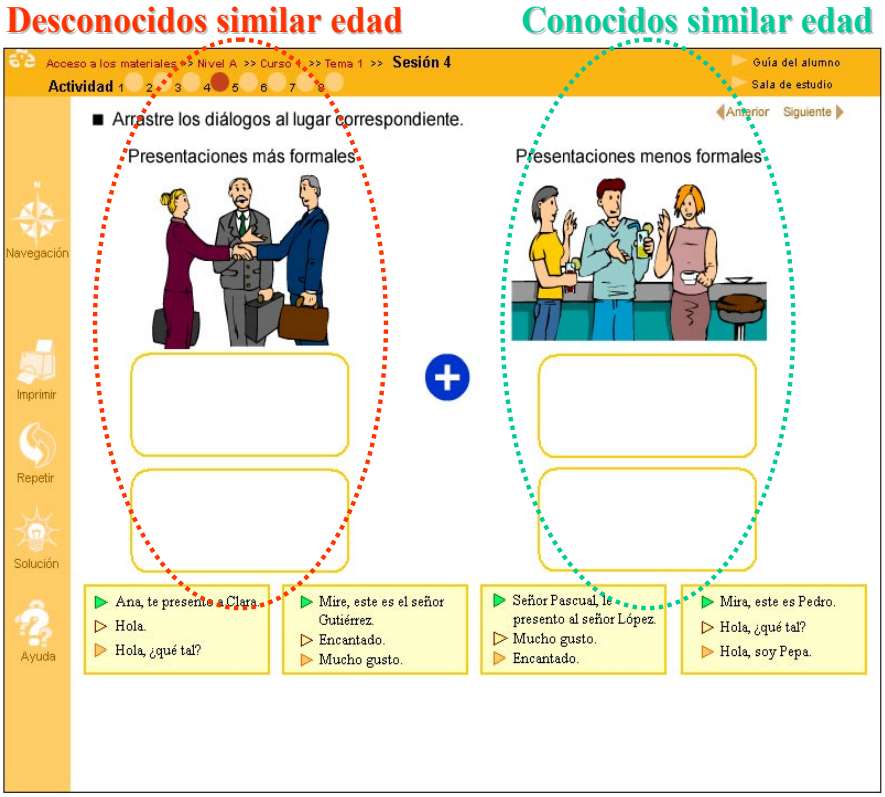


Al uso de los imperativos como tomas de contacto —mira [-formal], mire [+formal]— se le añaden el apelativo Señor Pascual y la fórmula te presento a. Respecto a los saludos, destacamos las segundas partes del par saludos [iniciación-respuesta], tales como encantado o mucho gusto. El AVE lo engloba todo en el capítulo de presentar a alguien y

reaccionar al ser presentado. Se podría hacer mención de las estrategias posibles de abordaje y salutación.

En A1T1E2S4a4 siguiente pantalla, si bien las versiones de apertura (salutación y toma de contacto) son las mismas —hola; hola ¿qué tal?; hola soy ...; mira; mire; te presento a; señor …— ahora —en nuestra opinión un poco tarde— sí se hace notar la distinción cortés del rasgo [±formal] a la hora de seleccionar la estrategia más adecuada en relación con la situación y los interactuantes de la conversación:

Ilustración LXXIV



En el Tema 3 del AVE, aparece trabajada la función de petición en el ámbito de las cafeterías, bares y restaurantes:

Curso A1						
Tema	**Etapa**	**Cultura**	**Sesión**	**Función**	**Gramática**	**Léxico**
3 **La alimentación** **Objetivo:** Elaborar un menú y justificar la elección de otro entre varias opciones	1 En el bar	- El bar en la cultura española: - Bares, cafeterías, cafés - Las tapas, el aperitivo, el café - Llamar al camarero - Pagar en España: invitaciones, precios en barra y mesa, la propina	1	- Llamar al camarero, pedir y pagar en un bar.	- Pronombres indefinidos: **algo**, **nada.** - Interrogativo: **cuánto.**	- Bebidas y consumiciones. (I)
			2	- Preguntar y hablar sobre lo que se quiere tomar.	- Presente de indicativo de **querer**, **preferir** (**e>ie**). - Contraste artículo determinado /indeterminado.	- Las comidas. - Bebidas y consumiciones. (II) - Nombres de monedas: España e Hispanoamérica. - Los números cardinales a partir del 100.
			3	- Comunicarse con amigos en bares y cafeterías.	- Presente de indicativo. (Práctica)	- Vocabulario de bares y cafeterías.
«Aduana»						
«Actividad global»						

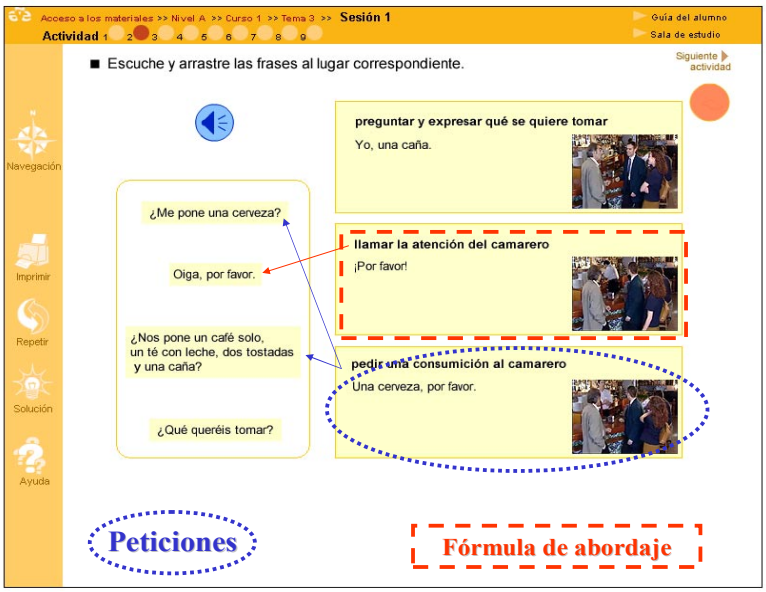
En A1T3E1S1a1 se desarrolla la estrategia mediante el recurso de un vídeo que el alumno tiene que ver y del que debe extraer información. El AVE también se fija en que se busca también el aprendizaje del vocabulario de los productos que se pueden pedir. Se enseña vocabulario al mismo tiempo que la función de petición:

Ilustración LXXV



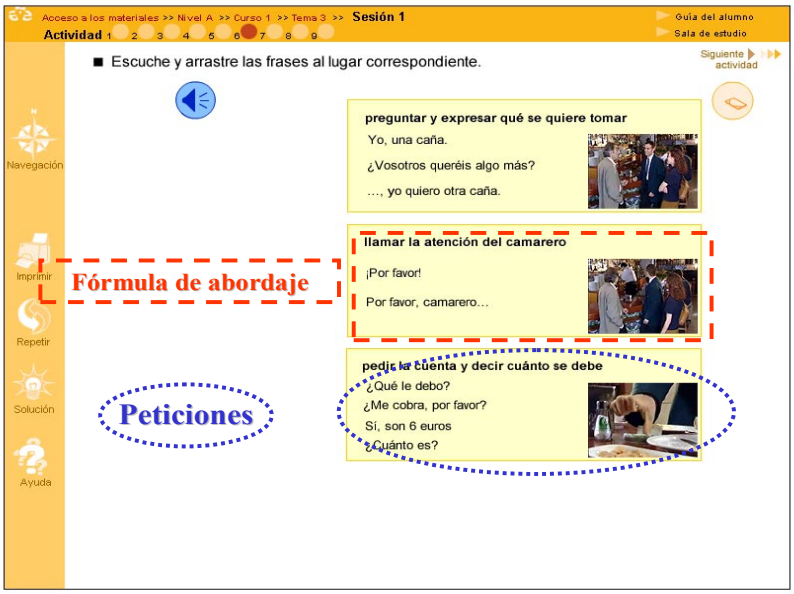
En la siguiente ilustración, se trabaja el diálogo en lo que se pretende. Se vuelve a caer en la mezcla de estrategias de petición y de abordaje, sin embargo, se hace mención explícita de la función que se está usando: ya sea *preguntar y expresar qué se quiere tomar*, *llamar la atención del camarero* o *pedir una consumición al camarero*. Cuando se llama la atención del camarero, se ponen en marcha mecanismos de apertura —tomas de contacto—: el AVE destaca: ¡por favor!, y ¡oiga, por favor! En cambio, en lo referente a petición —pedir una consumición— se citan tres procesos: o bien se nombra el producto directamente —una cerveza, por favor— o nos/me pone … Las fórmulas están recogidas todas en el vídeo que se ha visto en la primera parte de la actividad —ilustración LXXV—. Tenemos pues:

Ilustración LXXVI



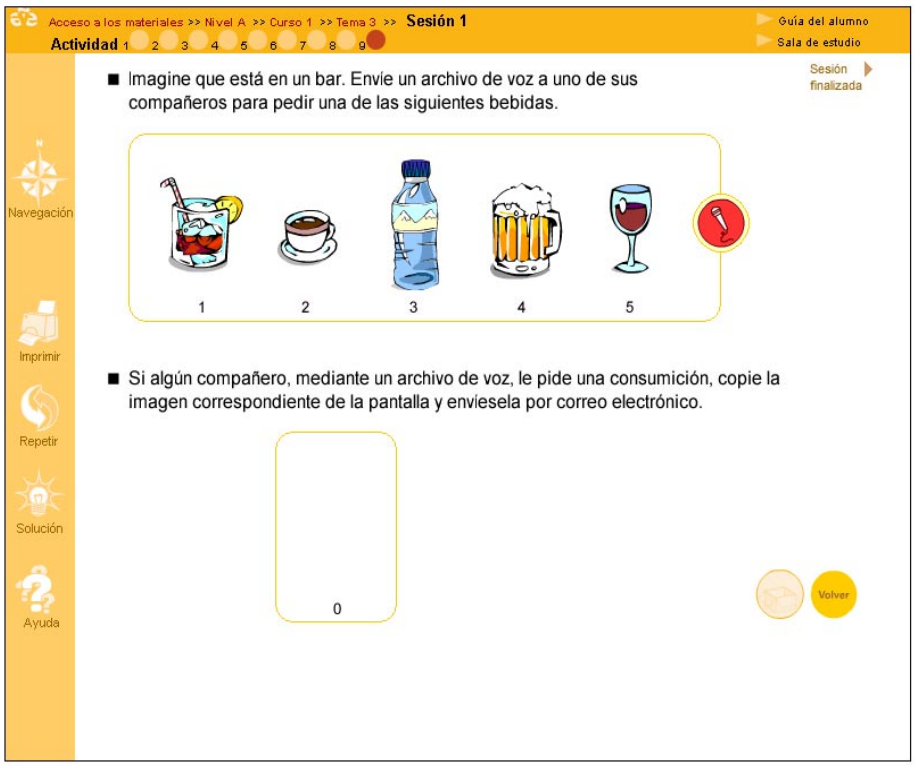
Hacia el final de la sesión — A1T3E1S1a6— varían levemente las tomas de contacto; las peticiones se bifurcan en *pedir la cuenta y decir cuánto se debe*. Así:

Ilustración LXXVII



Las fórmulas de abordaje por favor y por favor, camarero, siguen primando en la estructura por favor, ya sea con oiga o con camarero[131]. Respecto a las peticiones de la cuenta, destacan las preguntas ¿me cobra, por favor? y ¿qué le debo? como las más novedosas, frente a la esperada ¿cuánto es? La última actividad — A1T3E1S1a9— permite establecer una conversación de práctica de la función de petición, al simular con un compañero del aula virtual, que están en un bar:

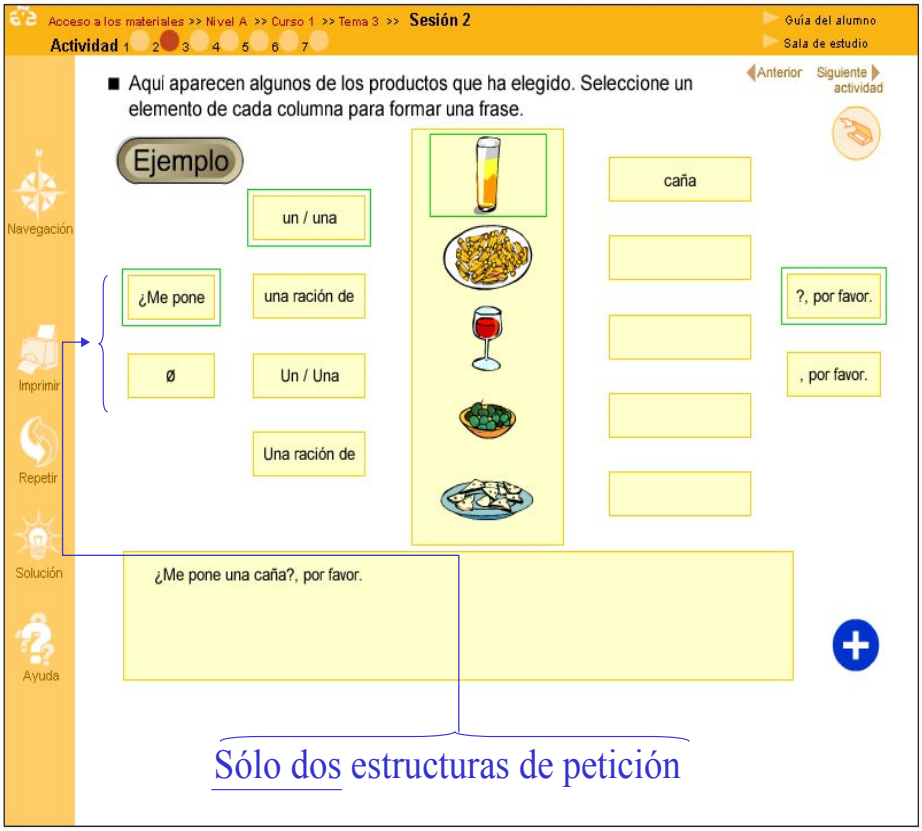
Ilustración LXXVIII



[131] En las conclusiones compararemos con el análisis que hicimos en el capítulo II.

La sesión 2, del tema 3 —concretamente A1T3E1S2a2— ahonda sobre la cuestión y muestra dos estructuras posibles de petición en la situación comunicativa de un bar: a saber ¿me pone …? o la petición propia del producto. En nuestra opinión, aunque se trata de un nivel inicial, se podrían haber incluido estructuras del tipo: ¿tiene …?; dame …; quería …[132]

Ilustración LXXIX



[132] Ahondaremos en las conclusiones.

En la última actividad —A1T3E1S2a7— por fin se pueden estudiar las dos funciones que nos están convocando aquí de manera conjunta: apertura y petición:

Ilustración LXXX



En la actividad se presenta el ejemplo de ¡camarero!, para abordar al interlocutor, aunque según lo estudiado en el AVE, cabrían otras opciones del tipo ¡oiga, por favor!; ¡por favor, camarero!; etc. Seguidamente, se solicita al estudiante que se dirija al camarero, que lo mira —véase ilustración LXXX— para pedir. Al poder grabarlo, se puede escuchar a sí mismo produciendo una petición, ya sea, me pone … o el producto directamente, ¡una cerveza, por favor!

Llegados a la sesión cuatro del tema 3, se desarrollan en el programa AVE los siguientes contenidos funcionales:

Curso A1						
Tema	**Etapa**	**Cultura**	**Sesión**	**Función**	**Gramática**	**Léxico**
3 La alimentación	2 En el mercado	- La dieta mediterránea - Comunidades de España - Productos típicos de España e Hispanoamérica - Mercados y supermercados: usos y comportamientos	4	- Pedir en una tienda. (I) - Preguntar el precio. - Hablar de pesos y medidas.	- Presente de indicativo de **poner**: irregulares en –**g**-. - Pronombres demostrativos: **este**, **ese**, **aquel**… - Concordancia **cuánto**/-**os**/-**as**.	- Alimentos: frutas y verduras. - Unidades de peso y medida.
			5	- Pedir y ofrecer algo para beber / comer. - Dar una receta.	- Presente de indicativo: **poner** y **traer**. - Concordancia sustantivo / adjetivo.	- Establecimientos en un mercado. - Productos de alimentación y limpieza. - Recetas: verbos.
			6	- Pedir en una tienda. (II) - Pedir la vez en un puesto del mercado.	- Presente de indicativo: **preferir** (**e**>**ie**). (Práctica)	- Envases. - Productos de alimentación.
«Aduana»						
«Actividad global»						

Encontramos actividades — A1T3E2S4a3— del tipo vídeo y trabajo sobre el diálogo de las imágenes. En efecto, ahora cambiamos de contexto y situación comunicativa. En el mercado, surgen necesidades de petición que desarrollan estrategias. El AVE colma una de nuestras expectativas: peticiones del tipo quería …, con el uso del imperfecto de indicativo en valor de petición. La cuestión está en que no hizo mención alguna hasta ahora de esa posibilidad:

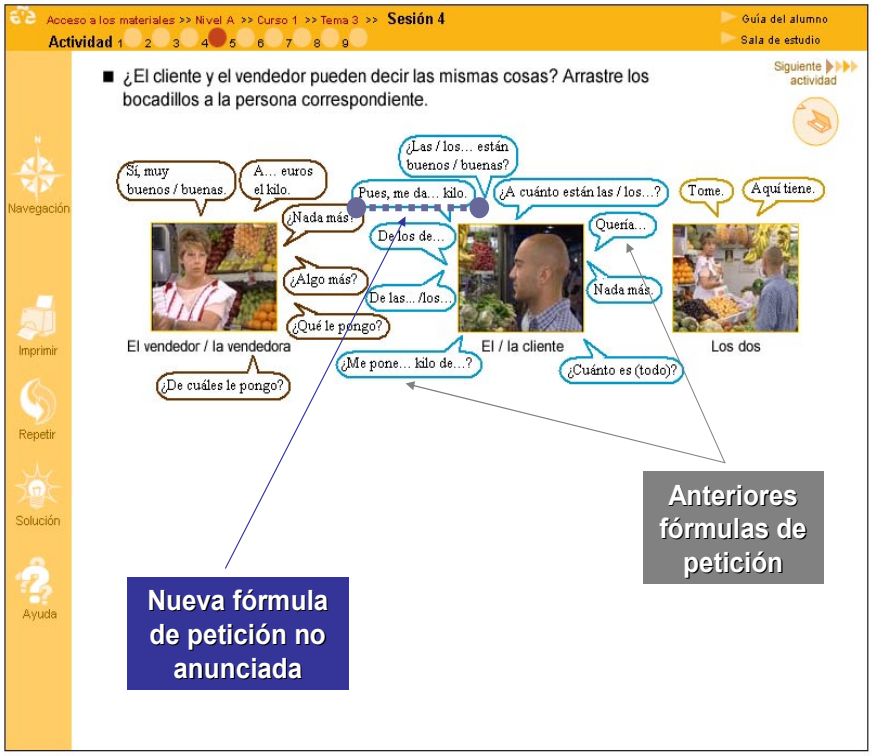
Ilustración LXXXI



Una actividad después, A1T3E2S4a4, se añade una fórmula de petición nueva, tampoco reseñada antes:[133]

[133] Da la impresión —al añadir fórmulas de petición— de que el programa AVE, "va a remolque" de lo que marcan los diálogos seleccionados en los vídeos. Señal de que la grabación está preparada, pero muy fundamentada en la realidad de la actividad conversacional.

Ilustración LXXXII

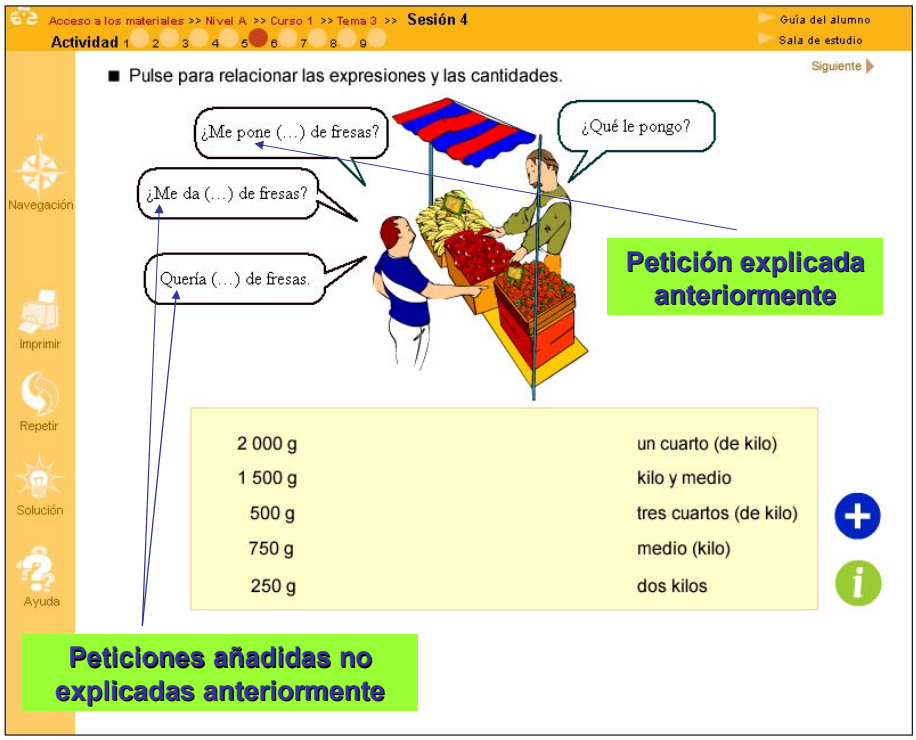


Pues, me da … no fue explicado anteriormente. El estudiante, quizá tenga que deducir una similitud entre me pone … y me da … Sin embargo, recordemos que estamos ante un nivel inicial y en un entorno virtual, se debe potenciar enormemente el autoaprendizaje y evitar elementos no controlados que retrasen el proceso de control estratégico. Además, el conector pues, no tiene porqué saber controlarlo un estudiante de este nivel.

En A1T3E2S4a5 ya se explica lo que no se incluyó en la ilustración LXXIX, respecto a las fórmulas de petición: si en aquella ilustración se dieron dos posibilidades —me pone … o el nombre del producto direc-

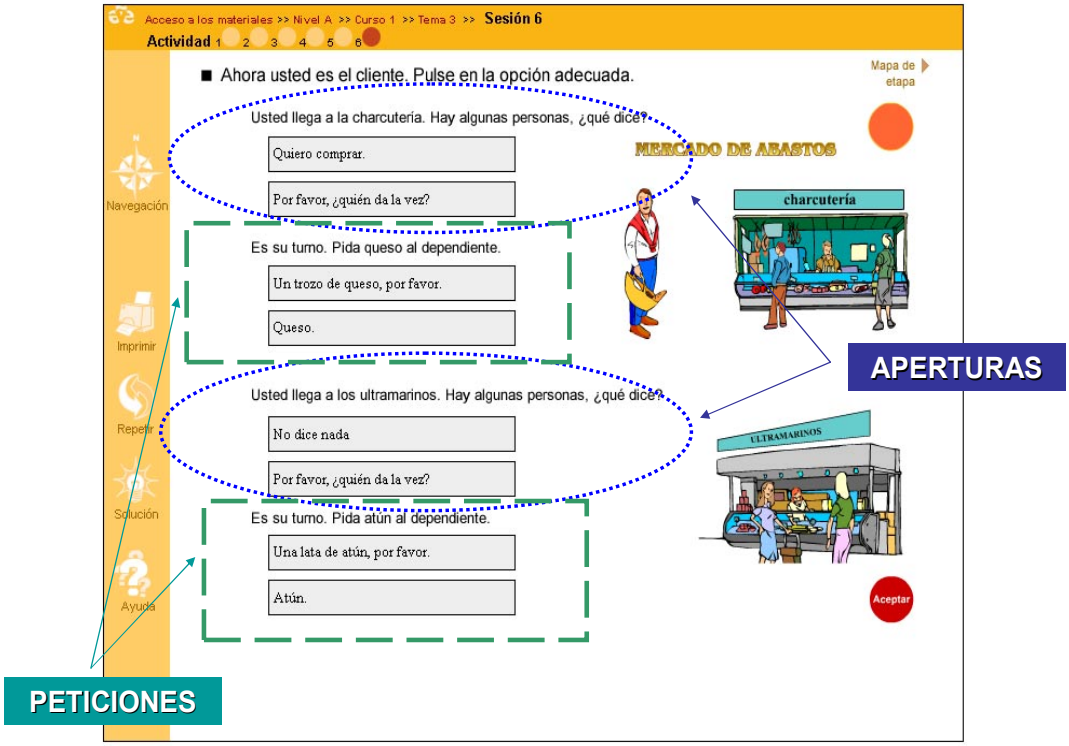
tamente— en esta se añade me da … y quería …, que no fueron explicadas en aquella ocasión:

Ilustración LXXXIII



Las restantes actividades de la sesión cuatro del tema tres siguen siendo ejercicios para practicar la petición, mezclando indistintamente las cuatro fórmulas: me pone, me da, quería, o el nombre del producto. Sin embargo, si observamos A1T3E2S6a5 en la sesión seis, hay un intento de relacionar en un mismo ejercicio apertura y petición:

Ilustración LXXXIV



Como se puede observar, se pone al estudiante en la situación comunicativa de comprar en el mercado de abastos. Con la pregunta de ¿qué dice?, se pide al alumno que resuelva el problema de toma de contacto en el mercado. La soluciones estratégicas ofertadas —quiero comprar; por favor ¿quién da la vez?; o la opción de no decir nada —Ø— creemos que no colman las expectativas de las respuestas posibles. Es más, por favor ¿quién da la vez?, no es una opción que se produzca en nivel inicial y, además, —según nuestra competencia lingüística— de una

manera normalizada en todas las regiones españolas y más aún, en el mundo hispánico[134].

La cuestión de las peticiones tiene todavía más fondo. Efectivamente, si bien anteriormente se enseñaron cuatro posibilidades de petición, ahora, se nos ejemplifica con sólo dos fórmulas: un/a … o el nombre del producto deseado. Estas dos formulaciones son las más simples, adecuadas para el nivel inicial que estamos enseñando. Pensamos que las opciones me da, me pone, quería, deberían pensarse para un nivel intermedio.

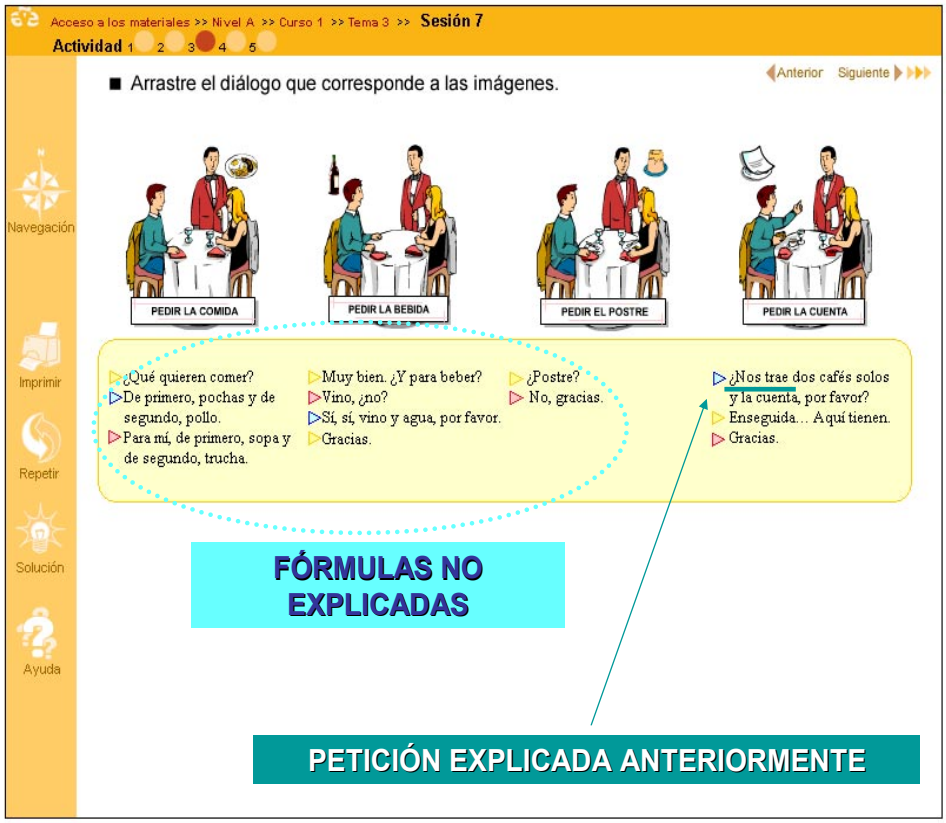
El siguiente comentario está relacionado con otra situación comunicativa que se presta a estrategias de petición y apertura: los restaurantes. Si bien en las etapas 1, 2 y 3 del tema 3, nos dirigíamos a camareros de cafeterías o bares, en las sesiones 7 y 8, se hace en un restaurante. En nuestra opinión, se deberían haber unido estas situaciones comunicativas, pues las variedades de estrategias no aportan nada nuevo a lo ya dicho en las primeras etapas del tema 3. Así, tenemos la distribución de la última etapa:

[134] Al menos, según nuestras indagaciones, en la Andalucía Oriental no ser produce de una manera habitual.

Curso A1						
Tema	**Etapa**	**Cultura**	**Sesión**	**Función**	**Gramática**	**Léxico**
3 **La alimentación**	3 En el restaurante	- El restaurante: tipos de restaurantes - Horarios de comida y cena - La sobremesa - Ofertas: menú del día, platos combinados, carta… - Platos típicos	7	- Pedir en un restaurante. (I) - Dar y pedir información sobre los platos. - Valorar comidas y bebidas. - Pagar en un restaurante.	- **Qué** exclamativo. Acentuación y entonación. - «**Estar** + adjetivo» para valorar.	- Platos típicos. - Utensilios de mesa. (I)
			8	- Pedir en un restaurante (II) y hablar sobre la comida. - Valorar comidas y bebidas. - Expresar gustos de comida y bebida.	- **Recomendar** (**e>ie**) y **poder** (**o>ue**). - **Gustar**: 1ª y 2ª personas. - Números ordinales: **primero** y **segundo**.	- Ingredientes y platos. - Utensilios de mesa. (II) - Adjetivos de sabores.
			9	- Hablar sobre costumbres y hábitos en las comidas.	- Oraciones impersonales con «**se +** verbo en 3ª persona». (Práctica).	- Vocabulario de los restaurantes. - Tipos de restaurantes.
Aduana						
Actividad global						

En A1T3E3S7a3 encontramos un diálogo en un restaurante que carece de toma de contacto desde los clientes. Es el camarero el que se les ofrece con ¿qué quieren comer? Las estructuras de respuesta son calificadas como fórmulas de petición en diferentes situaciones: *pedir la comida*, *la bebida*, *pedir el postre* y *pedir la cuenta*. Solamente al pedir la cuenta, se utiliza una posibilidad de las estudiadas anteriormente ¿nos trae dos cafés solos y la cuenta, por favor? Se echa de menos una explicación previa. Probablemente se espera que el estudiante deduzca las estructuras usadas, pero recordemos el nivel inicial en el que estamos: no todos los alumnos serán capaces —en un entorno virtual— de deducir correctamente las estrategias usadas en cada situación. Este es el ejemplo:

Ilustración LXXXV

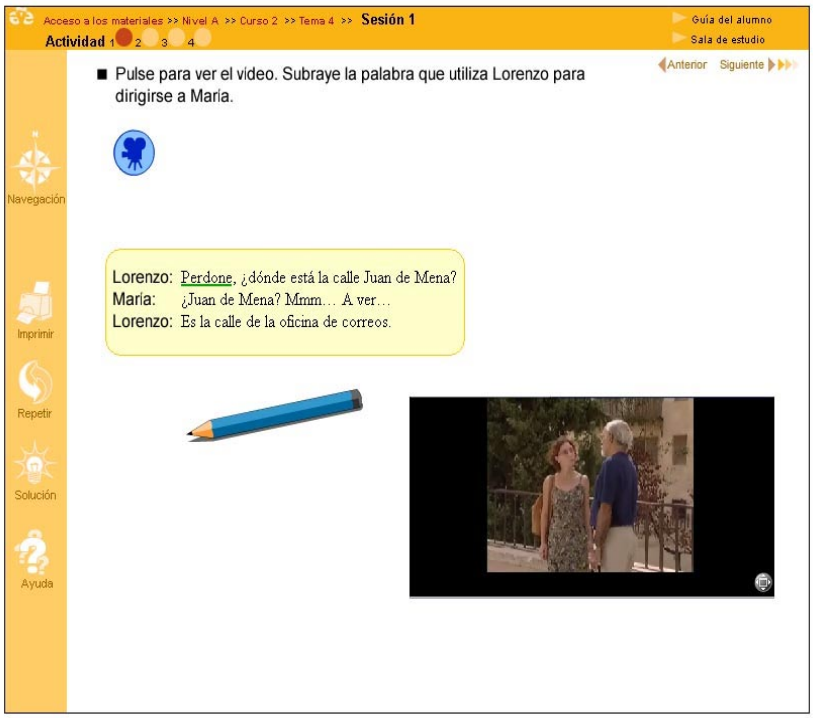


En el curso A2, hay otro intento de estudio de aperturas, fundamentalmente en la función de *dirigirse a alguien*:

Curso A2						
Tema	**Etapa**	**Cultura**	**Sesión**	**Función**	**Gramática**	**Léxico**
4 La ciudad	1 En la calle	La calle y sus elementos.	1	- Dirigirse a alguien. - Preguntar por un lugar. - Dar instrucciones para ir a un lugar. - Agradecer.	- Contraste **hay/está(n)**. Uso de artículos. - Imperativo afirmativo (***usted***).	- Nombres de vías y lugares urbanos.
			2	- Ordenar y verificar información.	- Números ordinales. - Presente de indicativo de los verbos **seguir, girar**. - Imperativo ***tú/usted***.	- Lugares públicos.
			3	- Describir ciudades.	- Presente de indicativo del verbo **ir**.	- Léxico para describir la calidad de vida urbana.
«Aduana»						
«Actividad global»						

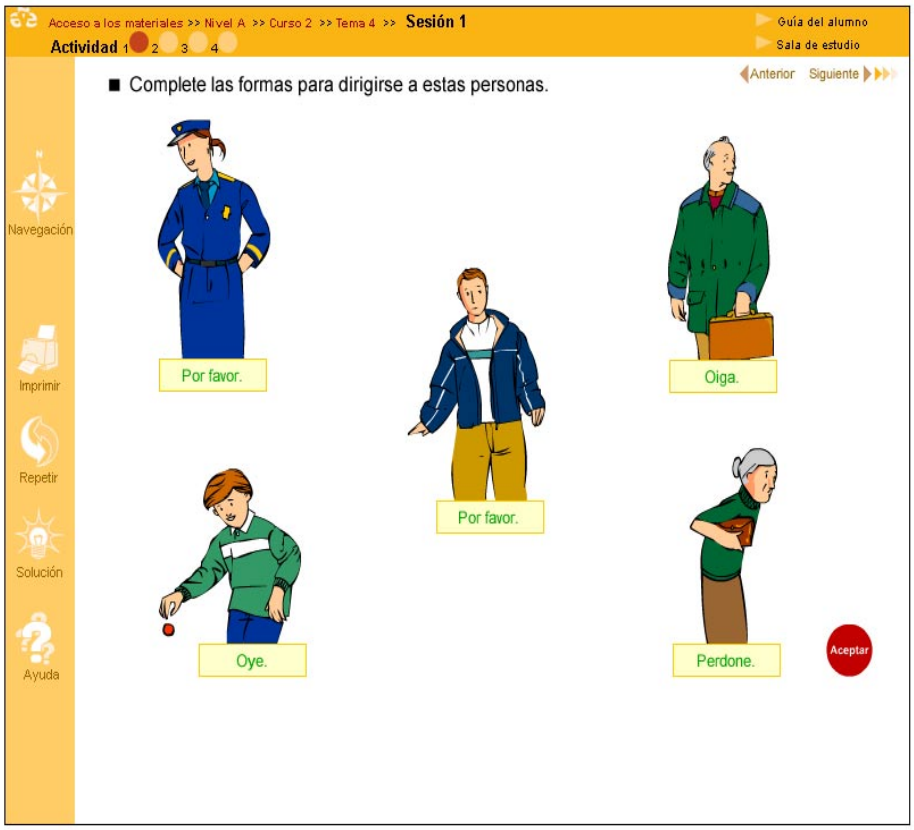
Al intentar abordar a una persona en la calle, para preguntarle por una dirección, las estrategias que se pueden desarrollar son variadas. El AVE opta, en un principio, por la opción de perdone, como la más normalizada:

Ilustración LXXXVI



Mediante el vídeo de A2T4E1S1a1, se puede comprobar el diálogo que desarrollan estas dos personas. Sin embargo, en la siguiente pantalla de la misma actividad, se nos amplían las posibilidades en función de un criterio de edad: dirigirse a un niño, a un anciano, a un joven, a un policía, a un adulto:

Ilustración LXXXVII



La tipología de toma de contacto se amplía notablemente y muy bien relacionada con cada una de las imágenes de la ilustración LXXXVII: oye/oiga; por favor; perdone. Conviene reseñar, no obstante, la ausencia de perdona, con jóvenes de la misma edad.

Hasta la sesión 7 del tema 4, no se tratan las peticiones de nuevo. En esta ocasión, la situación comunicativa es el transporte público:

Curso A2						
Tema	**Etapa**	**Cultura**	**Sesión**	**Función**	**Gramática**	**Léxico**
4 La ciudad	3 En la parada del autobús	Información sobre las capitales y las ciudades más importantes (demográficamente) de los países de habla hispana.	7	- Pedir y dar información sobre el transporte urbano.	- Presente de indicativo del verbo **saber**.	- Nombres de medios de transporte. (I) - Adjetivos para valorar medios de transporte. (I)
			8	- Comunicarse con el taxista.	- Presente de indicativo del verbo *saber*. - Imperativo afirmativo (forma ***usted, ustedes***).	- Nombres de vías y lugares interurbanos. Partes de la ciudad.
			9	- Hablar sobre el transporte urbano.	- **Preferir, gustar, querer**. (Uso y práctica).	- Adjetivos para valorar medios de transporte. (II) - Nombres de medios de transporte. (II)
«Aduana»						
«Actividad global»						

La actividad A2T4E3S7a4 es la más destacada, pero aunque estaba pensada para el proceso de *pedir y dar información sobre el transporte urbano*, también aparece una toma de contacto sin hacer referencia a ella:

Ilustración LXXXVIII

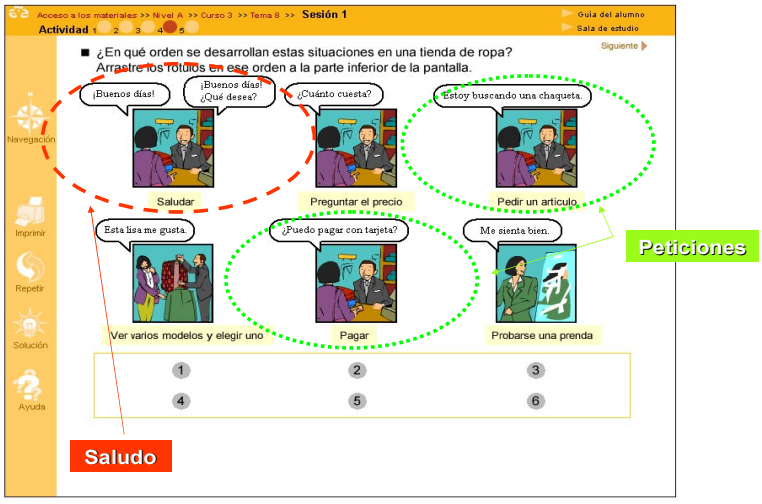


Respecto al curso A3:

Curso A3						
Tema	**Etapa**	**Cultura**	**Sesión**	**Función**	**Gramática**	**Léxico**
8 Ir de compras	1 En una tienda de ropa	Las pequeñas tiendas y establecimientos. Las grandes superficies. El horario comercial en España. Signos específicos de algunos establecimientos y organismos: correos, estanco, etc.	1	- Saludar en una tienda y pedir un artículo. - Preguntar por el precio y pagar. - Describir objetos.	- Preposición **de** para indicar material. - Verbo **ser** para descripciones.	- Establecimientos comerciales. - Prendas de vestir, tejidos, vocabulario de la moda.
			2	- Describir lo que se está haciendo. - Pedir permiso para probarse una prenda. - Hablar de la moda.	- Formación del gerundio. - «**Estar** + gerundio».	- Léxico propio de tiendas de ropa y otros establecimientos comerciales.
			3	- Identificar objetos. - Hablar de formas de vestir.	- Pronombres demostrativos. (Práctica) - Verbo **preferir**. (Práctica)	- Colores. - Léxico para describir ropa.
«Aduana»						
«Actividad global»						

La función de apertura en valor de saludo se retoma en la situación comunicativa de una tienda. Las peticiones que se pueden hacer en la misma son también tratadas. En este caso, se dan al mismo tiempo y en una única situación las dos funciones que estamos estudiando. Así tenemos A3T8E1S1a4:

Ilustración LXXXIX



Las pantallas que siguen a esta se corresponden con el establecimiento de microdiálogos con desarrollo de estrategias, por ejemplo en la función de petición del tipo quería. Llegados a este punto, el AVE propone una conversación en la tienda y espera la automatización del estudiante; sin embargo, en esta actividad se está buscando el aprendizaje del vocabulario, «despreciando» en cierto modo, el control del saludo y la petición que se producen también ahí de forma unívoca. Al alumno, que ya se supone que conoce tipologías en función de petición, no se le permite usarlas en este caso:

Ilustración XC



Una pantalla más adelante se permitirá la grabación de la voz del estudiante y podrá dar una opción libremente en función de petición. El problema está en que al comprobar el diálogo que nos da el AVE, para saber si el alumno ha producido correctamente, nos dice exclusivamente quería …, de tal modo que, anula cualquier otra posibilidad del tipo un/a …, por favor; quiero un/a …; ¿tienen …?; etc.:

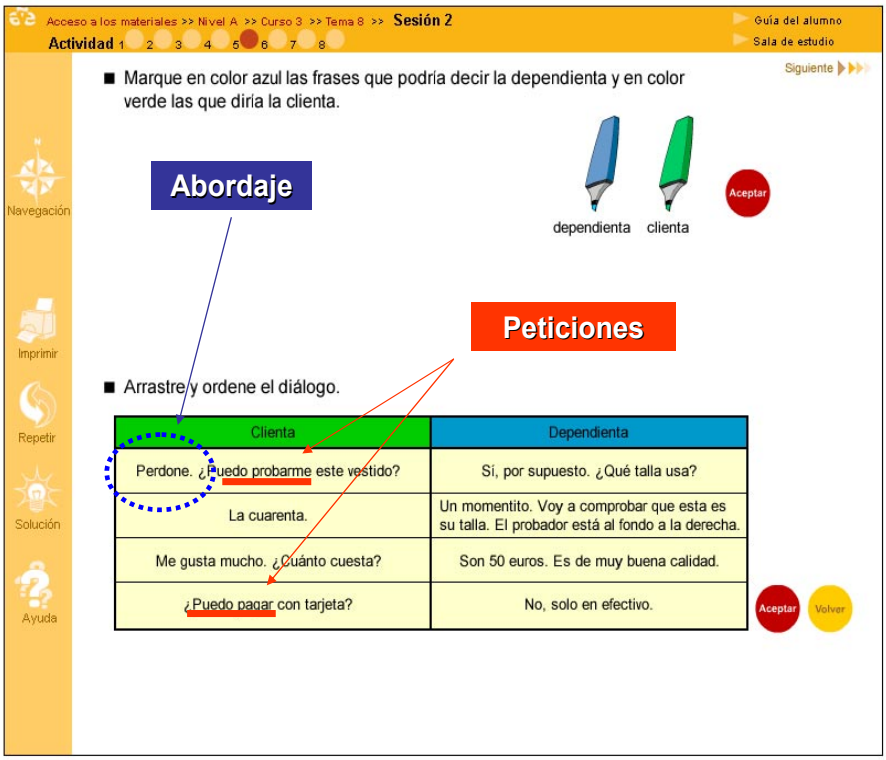
Ilustración XCI



En la sesión 2 del tema 8 —A3T8E1S2a5, ilustración XCII— aparecen estructuras de petición de permiso como: ¿puedo pagar con tarje-

ta? y una forma de abordaje con perdone, en la situación comunicativa de las tiendas. Las opciones de oiga o ¿aceptan la tarjeta?, no se contemplan, aunque fueron estudiadas con anterioridad —ilustración LXXXVII—:

Ilustración XCII

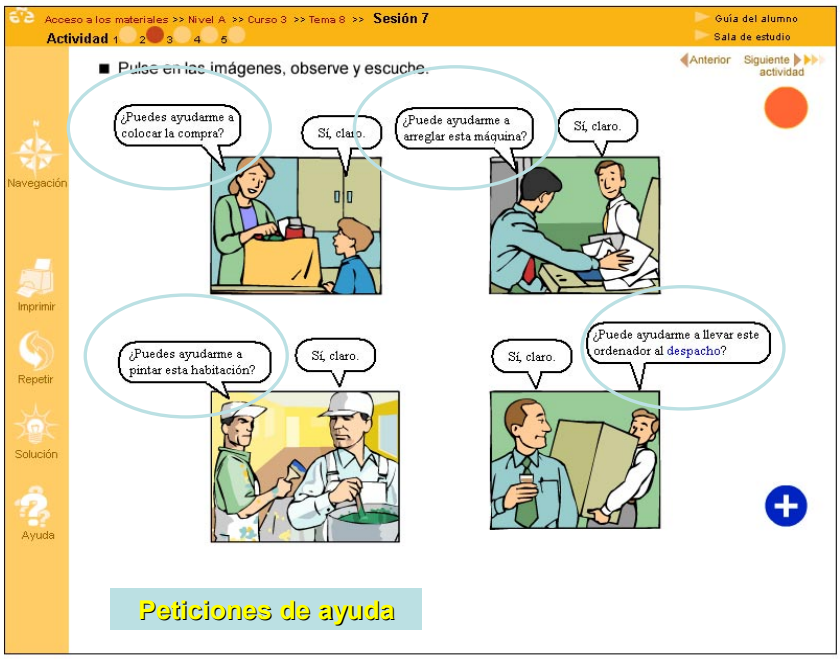


Un poco más adelante, en el tema 8, se pide ayuda como función de petición —A3T8E3S7a2—. Destacamos, que sólo uno de los 10 casos que recoge Gelabert *et al*. (1996, pág. 36), respecto a la petición de ayuda, aparece en el AVE. La programación queda como sigue:

Curso A3						
Tema	**Etapa**	**Cultura**	**Sesión**	**Función**	**Gramática**	**Léxico**
8 Ir de compras	3 En la zapatería	La sociedad de consumo. ¿En qué gastan el dinero los españoles?	7	- Cambiar un producto. - Ofrecer y pedir ayuda.	- Perífrasis «**poder** + infinitivo».	- Calzado: tipos. - Adjetivos para valorar calzado.
			8	- Describir objetos. - Expresar una cualidad en grado superlativo.	- Pronombres de objeto indirecto. - Superlativos más frecuentes.	- Artículos de regalo. (I)
			9	- Hablar de gastos. - Hablar de museos.	- Pronombre indefinido: **ninguno**, **ninguna**. - Concurrencia de pronombres. Colocación del indirecto y el directo. Cambio **le** >**se**.	- Léxico relacionado con ingresos y gastos. - Artículos de regalo. (II) - Prendas de vestir.
«Aduana»						
«Actividad global»						

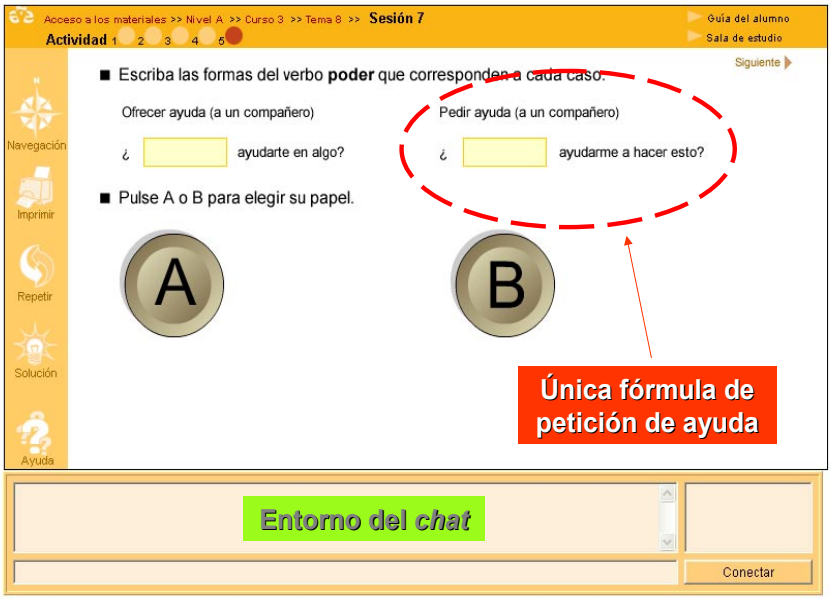
La única fórmula de petición de ayuda es de la clase [pedir + infinitivo]:

Ilustración XCII



Y en la actividad A3T8E3S7a5 se insiste: una única forma de petición de ayuda, con la novedad de un entorno de posibilidad de usar el *chat* como vehículo de comunicación:

Ilustración XCIII

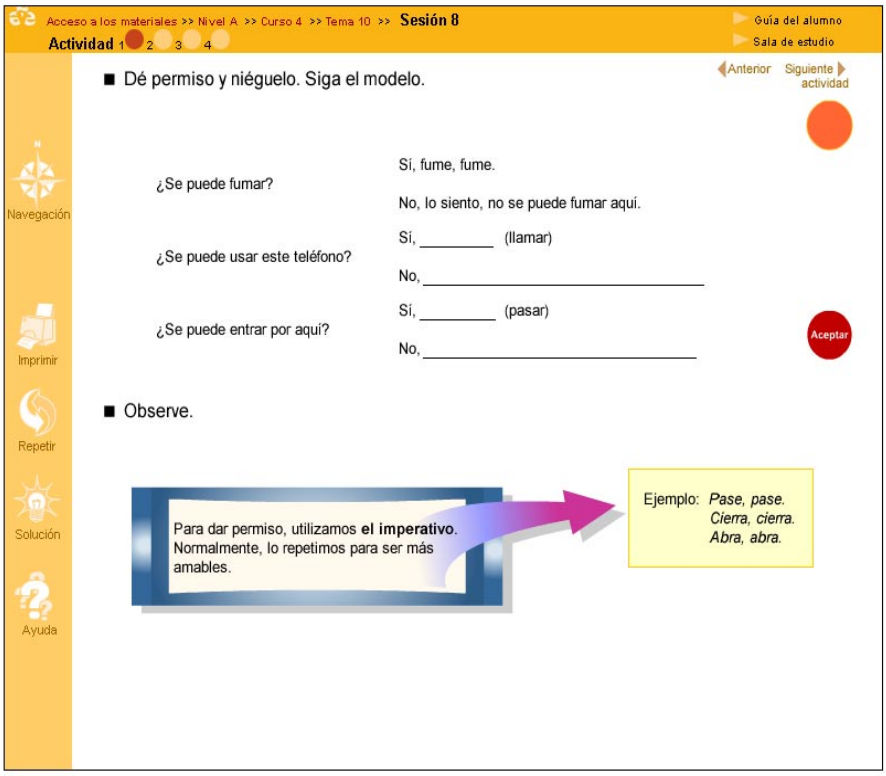


Finalmente, en el curso A4, se tratan las estrategias de pedir permiso:

Curso A4						
Tema	**Etapa**	**Cultura**	**Sesión**	**Función**	**Gramática**	**Léxico**
10 Viajes	3 En la oficina de turismo	España vista por un turista, antes y después. Tópicos y realidad. Paradores nacionales. España, país turístico: folletos, textos y estadísticas.	7	- Expresar posibilidad.	- Oraciones impersonales.	- Servicios en un hotel o parador. - Ropa de cama.
			8	- Pedir y dar permiso. - Expresar prohibición.	- Sistematización del **se** impersonal. - Subordinadas sustantivas con infinitivo.	- Léxico relacionado con permisos y prohibiciones.
			9	- Aconsejar y recomendar.	- Imperativo afirmativo, formal e informal.	- Artículos para un viaje.
«Aduana»						
«Actividad global»						

La fórmula más usada por el AVE, en el nivel inicial, es el imperativo. En A4T10E3S8a1 tenemos un ejemplo:

Ilustración XCIV



Lo que no está explicado son las formas impersonales ¿se puede …? En ejercicios anteriores se usó mucho el verbo poder en función de petición, y pudiera haber confusión en los estudiantes de nivel inicial. Así, llegamos al tema 12:

Curso A4						
Tema	**Etapa**	**Cultura**	**Sesión**	**Función**	**Gramática**	**Léxico**
12 Los sentimientos	3 En el nuevo trabajo	Difusión del español. Nuevas tecnologías. El español en la red. Centros Cervantes en el mundo: actividades.	7	- Pedir, dar y denegar permiso. - Llamar la atención sobre algo.	- El imperativo negativo. - «**Poder** + infinitivo».	- Partes y material de una escuela. - Equipamiento de oficina.
			8	- Pedir algo. - Expresar contrariedad.	- El imperativo con pronombres enclíticos. - «**Estar** + participio». - Interjecciones para expresar sentimientos negativos.	- Equipamiento de oficina.
			9	- Dar consejos.	- Imperativo. (Práctica) - Verbos reflexivos de expresión de sentimientos. (Práctica) - Subordinadas condicionales con **cuando**. (Práctica)	- Léxico de Internet y las nuevas tecnologías.
«Aduana»						
«Actividad global»						

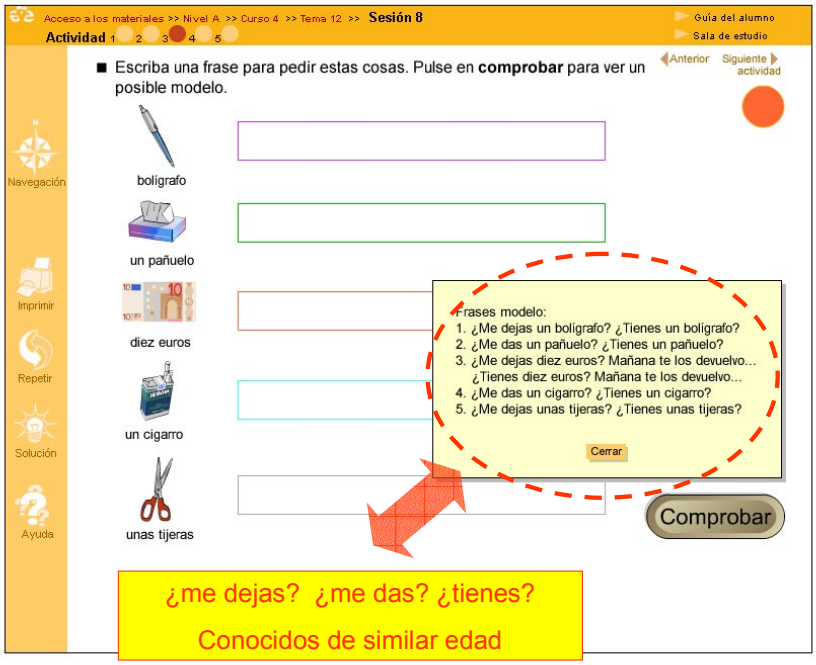
En él, se nos insiste en los permisos con usos [poder + infinitivo] y sin confusión con estructuras de impersonalidad —A4T12E7S7a3—:

Ilustración XCV



La siguiente sesión —A4T12E3S8a3— es la última en la que el AVE trata aspectos estratégicos de función de petición o aperturas, en nivel inicial. Corresponde a las situaciones comunicativas de petición de algún objeto en general con personas conocidas de igual edad: la fórmula ¿me das?, no sólo es enfrentada a ¿me dejas? —como cabría esperar— sino que, además, se añade ¿tienes …? Se echa de menos una formulación de estos procesos dirigidos a personas de mayor edad. No obstante, en esta última ocasión de usos de la función de petición, el AVE —en nuestra opinión— está bastante acertado al proponer ¿tienes …? como fórmula, que es más fácil —el presente de indicativo ya fue explicado— para un estudiante «virtual» de nivel inicial de español:

Ilustración XCVI



CONCLUSIONES

En la introducción del presente trabajo, lo justificábamos argumentando la idea de que el hacer consciente, tanto al nativo como al no nativo, de la existencia, uso y control de las estrategias de comunicación, estamos potenciando su capacidad de producción-comprensión —en la dimensión oral— discursiva, en tanto que sea su lengua materna, o su capacidad de producción-compresión en el proceso de aprendizaje, en tanto que sea lengua segunda.

El modelo de análisis pragmalingüístico propuesto —ilustración I— atiende, básicamente, a los principales puntos donde se pueden detectar diferentes aspectos lingüísticos y, en concreto, las funciones comunicativas, desde las que se desarrollan estrategias. Advertimos también de las dificultades que nos encontramos, a la hora de analizar los procesos estratégicos comunicativos, al implicarse cuestiones psicolingüísticas[135].

El aspecto de la competencia comunicativa tiene unas implicaciones estratégicas. La noción de intención subyace en la producción-comprensión de los interlocutores. Despertar el interés de lo intencional o estratégico en el diálogo, desemboca en una conversación más fluida y económica, en términos lingüísticos.

[135] Probablemente, si no se trabaja en grupos interdisciplinares —lingüistas, psicólogos, sociólogos, etc.— la labor de investigación se hace muy lenta y se puede perder la perspectiva global de las cuestiones que se estudien.

Además, desde los principios metacognitivos, intentamos estructurar los procesos de comunicación estratégicos. Tanto la producción como la comprensión, se desarrollan en los procesos de interacción: los vacíos de información, las inferencias, el lenguaje no verbal, la planificación de intercambios, las estrategias discursivas y cooperativas en la coherencia y la cohesión, en aclaraciones, etc., son algunas de las técnicas del hablante y de oyente, dentro de un contexto mental común, para llegar a conseguir el objetivo máximo que es la comunicación.

En este estudio nos propusimos un objetivo doble: en relación con el español lengua materna y respecto al español lengua extranjera. Al aproximarnos al análisis conversacional de nativo-nativo, seleccionamos la función de apertura. En la relación nativo-no nativo, nos centramos en la función de petición en el nivel inicial de aprendizaje del español lengua extranjera. En el segundo aspecto —español para extranjeros— ambas funciones fueron rastreadas en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje virtuales, a través del programa AVE (*Aula Virtual del Español*) del *Instituto Cervantes*. Además, añadimos una propuesta de unidad didáctica diseñada para el uso de actividades estratégicas. Al comparar globalmente las producciones de las conversaciones reales de nativos de español, con las que se enseñan en el programa AVE por Internet, respecto a las funciones de apertura en primer lugar, los resultados fueron los que podemos ver en este cuadro comparativo de los datos globales:

COMPARACIÓN DE FÓRMULAS COMUNICATIVAS
FUNCIÓN DE APERTURA *DEL ESPAÑOL*
(frecuencias más destacadas)
nativo-nativo-no nativo
conocidos/desconocidos-similar o diferente edad

Conversaciones (jóvenes entre 20-25 años aproximadamente)			Aula Virtual de Español (nivel inicial E/LE)		
Tomas de contacto	Saludos	nº	Tomas de contacto	Saludos	nº
¡oye!	¡hola!	1	¡oye!	¡hola!	1
¡perdona!	¡buenos días!	2	¡perdona!	¡buenos días!	2
¡perdone!	¡hola, buenos días!	3	¡perdone!	¡hola! Buenos días	3
¡por favor!	¡buenas!	4	¡por favor!		4
¡mira!	¿qué tal?	5	¡mire!		5
¡oiga!	¡hola! ¿qué tal?	6	¡oiga, por favor!	¡hola! ¿Qué tal?	6
¡escucha!	¡muy buenas!	7			7
¡qué pasa!	¿qué hay?	8			8
¡hola!	¿cómo estás?	9	¡hola!	¡hola! ¿cómo estás? / buenos días ¿cómo está?	9
¡niño!		10			10
¡disculpa!		11			11
¡hola, perdona!		12			12
¡eh, psst!		13			13
¡cucha!		14			14
¡cuchi!		15			15
¿sabes qué?		16			16
¡ueeje!		17			17
¡oye tío/a!		18			18
		19		¡Hola! Bienvenido/a	19
		20		¿eres + nom-	20

				bre?	
		21	te pre-sento a …		21
		22	¡señor …!		22
		23		mucho gusto	23
		24		encantado	24
		25	quiero comprar		25
		26	¿quién da la vez?		26
		27	Ø		27

Como se puede constatar el AVE presenta 11 tipologías de apertura en tanto que toma de contacto, frente a las 18 que encontramos en las conversaciones coloquiales. En términos generales, la realidad del español conversacional y el AVE, en lo que a estrategias de abordaje se refiere, no difiere en exceso. Comprobamos así una de las hipótesis principales: que los materiales virtuales de enseñanza de español, no se desmarcan en exceso de la realidad conversacional que enseñan. El entorno virtual no impide el desarrollo y aprendizaje de estrategias, es más, las favorece quizá más que sus antecesores los libros. Ahora bien, en la columna de las conversaciones desde 10 hasta 18 —ambos incluidos— no encontramos ni rastro en el entorno AVE. ¿Son acaso formulaciones de abordaje demasiado complejas para un nivel inicial? Creemos que no. Las formas onomatopéyicas, por ejemplo, son fáciles de adquirir y puede que sólo los casos de ¡cucha! o ¡cuchi!, por su dialectalismo, quedarían fuera de este nivel.

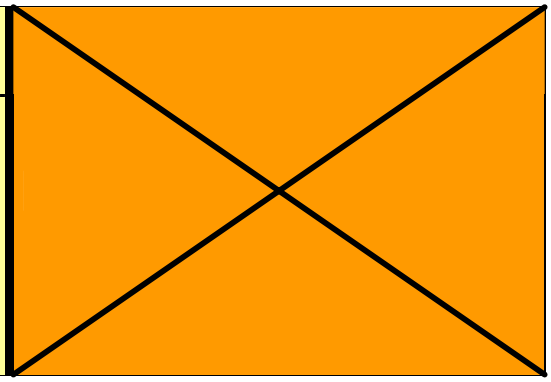
Por el contrario, el AVE muestra ejemplos —tomas de contacto y saludos— no recogidos en nuestra aproximación al análisis conversacional. En efecto, ¡hola! Bienvenido/a; ¿eres + nombre?; mucho gusto; encantado, como saludos y te presento a …; ¡señor …!; quiero comprar; ¿quién da la vez?; e incluso la opción de ausencia de toma de contacto Ø, son muestras de posibles desajustes entre la realidad y la virtualidad estratégicas. Es posible que las opciones quiero comprar; ¿quién da la vez?, estén muy contextualizadas en la situación de inicio de conversación en los mercados y en las tiendas. Nosotros no analizamos esa situación comunicativa al pensar que no era significativamente diferente respecto a la producción de estrategias, de otras situaciones.

Finalmente, nos gustaría destacar cómo el AVE mezcla frecuentemente las tomas de contacto y los saludos, atendiendo más a éstos últimos que a los primeros. Se intuye una cierta conciencia de entenderlas a ambas como una misma función de apertura.

En lo tocante a la función de petición, las conclusiones generales que podemos colegir están reflejadas en el cuadro que sigue:

COMPARACIÓN DE FÓRMULAS COMUNICATIVAS *FUNCIÓN DE* PETICIÓN *DEL ESPAÑOL* (frecuencias más destacadas) *nativo-nativo-no nativo* *conocidos/desconocidos-similar o diferente edad*	
Conversaciones (jóvenes entre 20-25 años aproximadamente)	Aula Virtual de Español (nivel inicial E/LE)
Situación comunicativa: *Transportes*	Situación comunicativa: *Transportes*
¿a dónde vamos? ¿dónde llega el autobús? ¿dónde lleva este autobús? etc.	¿sabe cómo puedo ir al centro?
Situación comunicativa: *Oficina*	Situación comunicativa: *Oficina*
¿sabes dónde …? por favor ¿dónde…? etc.	¿cómo …? ¿dónde …? ¿cuándo …?
Situación comunicativa: *Cafetería*	Situación comunicativa: *Cafetería*
un café con leche por favor ¡oye! un café por favor ¿me pone un café? quería un café ¿cuánto vale? ¿cuánto es? ¿cuánto cuesta? etc.	¡una cerveza, por favor! ¿nos/me pone/trae …? ¿qué le debo? ¿me cobra, por favor? ¿cuánto es?
Situación comunicativa: *Oficina-demanda de ayuda*	Situación comunicativa: *Calle-demanda de ayuda*
¿sabes dónde …? ¿por favor, dónde …? ¿es posible …? ¿puedes…? ¿puedes repetir? tengo una duda etc.	[pedir + infinitivo]: ¿puede ayudarme?

Situación comunicativa: *Petición de permiso*	Situación comunicativa: *Petición de permiso*
¿se puede …? ¿puedo …? etc.	¿se puede …? ¿puedo sentarme? ¿puedo hablar? ¿puedo leer?
Situación comunicativa: *Petición de algún objeto*	Situación comunicativa: *Petición de algún objeto*
¿tiene/s …? ¿es posible …? necesito … etc.	¿me das …? ¿me dejas …? ¿tienes …?
	Situación comunicativa: *Mercado*
	quería … pues me da … ¿me pone …? un trozo de queso, por favor queso un/a …
	Situación comunicativa: *Tienda*
	estoy buscando una chaqueta ¿puedo pagar con tarjeta? quería … ¿puedo probarme …?
Situación comunicativa: *Biblioteca*	
buscaba … ¿puede darme …? ¿sabe esta referencia? etc.	

Situación comunicativa: *Clase*	
¿puedes repetir? no entendido ¿es posible …? lo siento, … ¿podemos cambiar el examen? etc.	

De las 10 grandes situaciones comunicativas tratadas, dos no fueron analizadas ni en nuestro corpus ni en el AVE. La explicación estriba en que —como dijimos más arriba— pensamos que las tipologías esperadas en la situación de una tienda o un mercado, no aportarían nuevas fórmulas. Por su parte, el AVE no trata la situación de los interlocutores en la biblioteca, al no considerarse el espacio físico como relevante. El entorno de aprendizaje es virtual y los estudiantes trabajan en sus ambientes particulares. El caso de la ausencia de la clase, sí lo consideramos importante. La clase es virtual, pero en las actividades se recurre con frecuencia a la colaboración con los estudiantes del mismo grupo.

Por otro lado, en el análisis de las conversaciones hay más variedad de producción que en el AVE. En esta ocasión, imaginamos que el nivel intermedio de la programación del *Instituto Cervantes*, retomará algunas de estas situaciones comunicativas, para ahondar en las tipologías[136].

[136] A la fecha de terminación de la presente investigación, el *Instituto Cervantes* no ha hecho pública la presentación del nivel intermedio del AVE. Se estima para septiembre

En la situación comunicativa de los transportes, pensamos que los usos de los verbos llevar y llegar por parte de algunos interlocutores, denotan un conocimiento demasiado alto de la lengua española. Generalmente, ambos verbos provocan numerosos conflictos comunicativos por su elevado grado de polisemia.

La estructura previsible de [(elemento) + por favor + (elemento)] aparece en la mayoría de las situaciones comunicativas. La presencia de elemento delante o detrás de por favor, aparentemente no es relevante, pero la carga de intencionalidad estratégica se puede acentuar según la posición de por favor al principio o al final de la estructura propuesta. Así, tenemos ejemplos como un café con leche por favor —situación comunicativa de la cafetería, analizado en las conversaciones—; también, en la demanda de ayuda en una oficina encontramos ¿por favor, dónde …? en el análisis de conversaciones. En el AVE, por el contrario, sólo aparecen estructuras del tipo [elemento + por favor]; da la impresión de que el estudiante de español por Internet a través del programa AVE de nivel inicial, no debe producir por favor en el inicio de una formulación. Las conversaciones analizadas desmienten la idea que podría subyacer en el AVE.

Respecto al elemento quería …, del que ya hicimos crítica en el último capítulo, para nuestra sorpresa, apareció un caso en los análisis conversacionales en la situación de la cafetería —quería un café—. En el AVE,

de 2003. Para septiembre de 2004, el nivel avanzado y en 2005 la finalización del curso completo con el nivel superior.

el uso del imperfecto se circunscribía a las peticiones en el mercado. Asimismo, aspectos como el uso de las fórmulas impersonales ¿se puede …? que no creíamos que se debieran estudiar en el nivel inicial, aparecieron en los discursos y en las mismas situaciones comunicativas de petición de permiso.

En las peticiones de objetos, tanto ¿me das …? como ¿me dejas …? no se registraron en conversaciones: aquí nuestras hipótesis sí se corroboraron.

En definitiva, el AVE no se separa tanto de la realidad comunicativa en las peticiones. En las función de apertura, al haber un tratamiento simultáneo en los saludos y abordajes, estos últimos quedan un poco relegados a perdona/e; oye/oiga y poco más.

Se podrían hacer muchas más valoraciones, sin embargo, sólo pretendíamos valorar si el programa AVE distaba en exceso de la realidad conversacional que enseñaba: creemos que no. Y es más, el entorno virtual no entorpece en absoluto el aprendizaje del español en su dimensión estratégica en las funciones de apertura y petición. Del mismo modo, el estudio de las estrategias de comunicación —como pretendíamos al hacer esta investigación— demuestra que favorece la riqueza de formulaciones en las diversas situaciones comunicativas. La intencionalidad con que el estudiante las use dependerá ya de su habilidad y nivel de adquisición.

BIBLIOGRAFÍA

A

ALBA DE DIEGO, V. (1994): "La cortesía en las peticiones", *Actas IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, págs. 413-425.

ANDRÉ-LAROCHEBOUVY, D. (1984): *La conversation quotidienne*, Essais, París, Didier.

ÁVILA MUÑOZ, A. (1997): "Las interrupciones como elemento del dinamismo conversacional", *Actas II Congreso Nacional de Lingüística General*, Granada, págs. 11-24.

AYMERICH SOLER, M y L. **DÍAZ RODRÍGUEZ** (1989): "Repeticiones y Reformulaciones", *Cable* 3, págs. 39-44.

B

BARROS GARCÍA, P. (1990): "La clase de conversación y el empleo de los elementos conexivos", *Actas I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, págs. 52-61.

_____ (1993): "El papel de los conectores argumentativos en la cohesión del discurso", *Aljamía*, Casablanca (Marruecos), págs. 7-12.

_____ (1993a): "La competencia estratégica: Elementos que regulan la estrategia conversacional en los turnos de palabra", *Actas I Congreso Internacional de Lingüística Aplicada*, Granada, págs. 628-638.

_____ (1994): "La interacción en el lenguaje oral: formas que expresan la sintonía con el interlocutor", *Actas IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, págs. 459-468.

_____ (1996): «La interacción conversacional: actitud y lenguaje», en A. Martínez González *et al*. (eds.) *Estudios de Filología Hispánica I (Estudios lingüísticos y literarios)*, Granada, Universidad de Granada.

_____ (1997): "La gramática del texto y su aplicación a la enseñanza de lenguas", *Actas II Congreso Nacional de Lingüística General*, Granada, págs. 25-30.

BARROS GARCÍA, P.; **FERNÁNDEZ-BARRIENTOS MARTÍN**, J. y A. **MARTÍNEZ GONZÁLEZ** (1990): "La enseñanza del español como L2: factores que condicionan la programación en el nivel avanzado", *Actas VII Congreso de AESLA*, Sevilla, págs. 99-107.

BARROS GARCÍA, P. y J. **MORALES CABEZAS** (2003): «Los rituales de acceso: implicaciones socioculturales y estratégicas», en *Homenaje a la profesora María Dolores Tortosa Linde*, Remedios Morales Raya (ed.), Homenajes, Universidad de Granada, págs. 63-78.

BARROS GARCÍA, P.; **LÓPEZ GARCÍA**, Mª P. y J. **MORALES CABEZAS** (en prensa): "La lengua en su entorno: implicaciones intra e interculturales aplicadas a la enseñanza de las lenguas, *Actas*

XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Murcia, Universidad de Murcia.

_____ (en prensa): "Lengua y contexto: consideraciones sobre su interacción en el uso de la lengua hablada", *Actas VIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Lengua Española*, Granada, Universidad de Granada.

_____ (en prensa): "La enseñanza del discurso oral: propuesta didáctica", *Actas Congreso Internacional Análisis del discurso: lengua, cultura y valores*, Pamplona, Universidad de Navarra.

_____ (en prensa): "Aspectos conversacionales en la enseñanza de lenguas", *Actas X Jornadas Internacionales de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de lenguas*, Granada, Universidad de Granada.

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

BLUM, S. y E. A. **LEVENSTON** (1978): "Universals of lexical simplification", *Language Learning* 28, págs. 399-416.

BONILLA ÁLVAREZ, S. (1990): "Estrategias discursivas y cooperación pragmática", *Anuari de Filologia*, vol. XIII, F, págs. 9-22.

BOU FRANCH, P. (1995): [en línea], "Reflexión sobre estrategias de comunicación y aprendizaje: el estudiante universitario de in-

glés", *Quaderns de Filologia* I, págs. 165-184. <http://www.quadernsdigitals.net>

BRIZ GÓMEZ, A. (1992): "Los conectores pragmáticos en español coloquial (I): su papel argumentativo", *Contextos* XI/21-22, págs. 145-188.

_____ (1993): "Los conectores pragmáticos en la conversación coloquial (II): su papel metadiscursivo", *Español Actual* 59, págs. 39-56.

_____ (1996): *El español coloquial: situación y uso*, Madrid, Arco-Libros.

_____ (1998): *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmagramática*, Barcelona, Ariel Lingüística.

BRIZ GÓMEZ, A.; **GÓMEZ**, J.; **MARTÍNEZ**, Mª J. y **GRUPO Val.Es.Co.** (eds.) (1996): *Pragmática y gramática del español hablado*, *Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral*, Valencia, Libros Pórtico.

BROWN, G. y G. **YULE** (1983): *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press. (Trad. esp. (1993): *Análisis del discurso*, Madrid, Visor Libros).

C

CALSAMIGLIA, H. (1991): "El estudio del discurso oral", *Signos. Teoría y Práctica de la Educación* 2, págs. 38-48.

CAMACHO ADARVE, Mª M. (2001): [en línea], "Reflexiones sobre la repetición en el discurso oral", *Tonos Digital* 2, <http://www.um.es/tonosdigital/znum2/estudios/CamachoAdarveTonos2.htm>

CASADO VELARDE, M. (1988): *Lenguaje y cultura*, Madrid, Síntesis.

CASARES, J. (1994): *Diccionario ideológico de la lengua española: desde la idea a la palabra; desde la palabra a la idea*, Barcelona, Gustavo Gili.

CESTERO MANCERA, A. Mª (1994): "Intercambios de turnos de habla en la conversación en lengua española", *REL* 24 1, págs. 77-99.

CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton.

CORDER, S. P. (1978): «Strategies of communication», en S. P. Corder *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford Universty Press, 1981.

CORTÉS RODRÍGUEZ, L. (1982): "Hacia unas posibles variantes sintácticas en el campo sociolingüístico", *REL* 12, págs. 85-105.

_____ (1986): *Sintaxis del coloquio (aproximación sociolingüística)*, Salamanca, Universidad de Salamanca.

_____ (1991): *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*, Málaga, Ágora.

_____ (1994): *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*, Monografías (Humanidades), Almería, Universidad de Almería.

_____ (ed.) (1995): *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería, Universidad de Almería.

_____ (1996): *Español hablado. Bibliografía sobre aspectos teóricos y empíricos (morfosintácticos y sintáctico-pragmáticos)*, Cáceres, Universidad de Extremadura.

_____ (1997): *Comentario lingüístico de textos orales*, Tomos 1 y 2, Madrid, Arco/Libros.

_____ (2001): [en línea], "La incorporación de los estudios pragmáticos al discurso oral en español", *Tonos Digital* 3,<http://www.um.es/tonosdigital/znum3/estudios/EstudiosPragLuisCortes.htm>

COSERIU, E. (1992): *Competencia Lingüística. Elementos de la Teoría del hablar*, Madrid, Gredos.

COTS, J. M. (1995): "El desarrollo de la competencia comunicativa oral", *Textos* 3, págs. 17-23.

COTS, J. M.; **NUSSBAUM**, L.; **PAYRATÓ** L. y A. **TUSÓN Y VALLS** (1991): "Coversa(r)", *Caplletra* 7, págs. 52-71.

COULTHRAD, M. (1977): *An Introduction to Discourse Analysis*, London, Longman.

CRISTAL, D. (2002): *El lenguaje e Internet*, Madrid, Cambridge University Press.

CRUZ PIÑOL, M. (2002): *Enseñar español en la era de Internet*, Barcelona, Octaedro.

D

DÍAZ, L. y Mª J. **HERNÁNDEZ** (1994): "Gramática y comunicación en la clase de E/LE", *Actes I Congrés Internacional sobre l'Ensenyament de Llengües Estrangeres*, ICE, UAB, Barcelona, págs. 7-16.

DÍAZ, S.; **IRANZO**, S.; **MORALES**, J. y C. **ROS** (2001): «Tratamiento en el aula de algunos aspectos de la interculturalidad», en A. Martínez; P. Barros; J. M. Becerra y J. A. de Molina (eds.), *Enseñanza de la lengua II*, Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada, págs. 59-74.

DUCROT, O. (1986): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*, Barcelona, Paidós.

DULAY, H.; **BURT**, M. y S. D. **KRASHEN** (1982): *Language Two*, New York, Oxford University Press.

E

ELLIS, R. (1995): *Understanding Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 10ª reimpresión.

ESCANDELL VIDAL, Mª V. (1993): *Introducción a la pragmática*, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Barcelona, Anthropos.

_____ (1995): "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas", *REL* 25, 1, págs. 31-66.

_____ (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel. (Nueva edición actualizada).

F

FAERCH, C. y G. **KASPER** (1989): *Strategies in Interlanguage Communication*, London, Longman.

FERNÁNDEZ, S. (1994): "Los errores: indicios y estrategias en el proceso de aprendizaje", *Actes I congrés I. sobre l'ensenyament de LE*, ICE UAB, Barcelona, págs. 56-75.

FLORENTINA SALGADO, Mª (1995): "¿Asimilación o aprendizaje en una L2?", *Actas III y IV Jornadas sobre Aspectos de la Enseñanza del Español como lengua extranjera*, Grupo de investigación de Ligüística Aplicada, Granada, Universidad de Granada, págs. 495-500.

FRASER, B. (1983): «Pragmatics», en Richards y Schmidt (eds.), *Language and Communication*, London, Longman.

G

GALLARDO PAÚLS, B. (1995): *Prácticas de lingüística: psicolingüística, pragmática y conversación, y sociolingüística*, Valencia, Nau Llibres.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificiación y Aplicación*, Madrid, Edelsa.

GARCÍA WIEDEMANN, E. J. y J. A. **MOYA CORRAL** (1994): "Las fórmulas de saludo en E/LE", *Actas IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, págs. 399-411.

GELABERT, Mª J.; **MARTINELL**, E.; **HERRERA**, M. y F. **MARTINELL** (1996): *Repertorio de funciones comunicativas del español. Niveles umbral, intermedio y avanzado*, Madrid, SGEL. Versión Bilingüe.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1995): "La lingüística del habla: de la retórica a la pragmática", *Textos* 3, págs. 7-16.

H

HALLIDAY, M. A. K. (1990): *Functional Grammar*, London, New York, Edward Arnold.

HATCH, E. (1983): *Psycholinguistics: a second language perspective*, Rowley, Mass, Newbury House.

HAVERKATE, H. (1994): *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos.

HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1980): "Comentario de un texto coloquial", *Hispanic Journal* 1, págs. 89-103.

HERNÁNDEZ GUIU, M.; **HORRILLO**, P. y E. **PICÓ** (1994): "Rasgos personales y adquisición de una segunda lengua", *Actes I Congrés I. sobre l'Ensenyament de Llengües Estrangeres*, ICE, UAB, Barcelona, págs. 17-32.

HERNÁNDEZ PINA, F. (1990): *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Madrid, Siglo XXI.

HERRERO MORENO, G. (1988): "La dislocación sintáctica en el coloquio", *Español Actual* 50, págs. 73-87.

HYMES, D. (1985): "Toward linguistic competence", *AILA* 2, págs. 9-23.

I

IGUALDA BELCHI, D. A. (1994): "Estrategias de comunicación: la pregunta retórica en español", *REL* 24, 2, págs. 329-344.

J

JANNEY, R. W. y H. **ARNDT** (1993): "Universality and relativity in cross-cultural politeness research: A historical perspective", *Multilingua* 12, 1, págs. 13-50.

K

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996): *La conversation*, Paris, Seuil, col. «mémo».

KINGINGER, C. y S. J. **SAVIGNON** (1991): «Four conversations: task variation and learner discourse», en Faltis y McGroarty (eds.), *Language in School and Society: Policy and Pedagogy*, New York, Mouton de Gruyter.

KRASHEN, S. D. (1988): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice-Hall International, London.

KRASHEN, S. D. y T. D. **TERRELL** (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon.

KREMERS, N. (2000): "El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral", 11e *Symposium Spaans*, Katholieke Universiteit Nijmegen, págs. 21-33.

L

LARSEN-FREEMAN, D. y M. H. **LONG** (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.

LE PAIR, R. (1995): "Estrategias comunicativas de cortesía en peticiones: perspectiva cross-cultural", *Actas III y IV Jornadas sobre Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Grupo de Lingüística Aplicada, Granada, Universidad de Granada, págs. 421-437.

LENARDUZZI, R. (1991): "Pragmática contrastiva de las fórmulas de saludo en español a italiano: estrategias didácticas", *Rassegna Italiana di Linguística Applicata* 23, págs. 191-201.

LEWANDOWSKI, T. (1995): *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Cátedra.

LOMAS, C. y A. **OSORO** (1994): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.

M

MADRID FERNÁNDEZ, D. y L. **RICO ROMERO** (2000): *Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*, Madrid, síntesis.

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

MARCOS MARÍN, F. (1983): *Metodología del español como segunda lengua*, Madrid, Alhambra.

MARTÍN PERIS, E. (1992): "Nuevas facetas en la figura del profesor de Español como lengua extranjera", *Actas I Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Grupo de Lingüística Aplicada, Granada, Universidad de Granada, págs. 9-22.

MARTÍNEZ A.; **BARROS**, P.; **BECERRA**, J. y J. A. **DE MOLINA** (eds.) (2000): *Enseñanza de la lengua I*, Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada.

_____ (2001): *Enseñanza de la lengua II*, Granada, Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada, Universidad de Granada.

MATTE BON, F. (1992): *Gramática comunicativa del español —de la lengua a la idea— I y II*, Madrid, Difusión.

MOESCHLER, J. (2001): [en línea], "Pragmatique. Etat de l'art et perspectives», *Marges Linguistiques* 1, <http://www.marges-linguistiques.com>

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1986): "Sociolingüística de los rituales de acceso en una comunidad rural", *Lingüística Española Actual* 8, págs. 245-267.

_____ (1989): "Análisis sociolingüístico de actos de habla coloquiales", *Español Actual* 51 y 52, págs. 5-51 y 5-57.

_____ (1990): *Metodología sociolingüística*, Madrid, Gredos.

N

NISBET, J. (1994): *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana.

NUNAN, D. (1993): *Introducing Discourse Analysis*, Penguin, London.

_____ (2002): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge Unversity Press.

O

ORTEGA OLIVARES, J. (1988): "Aproximación a la Pragmática", *Cable* 2, págs. 39-46.

P

PAYRATÓ, L. (1992): "Pragmática y lenguaje cotidiano. Apuntes sobre el catalán coloquial", *Revista de Filología Románica* 9, págs. 143-153.

_____ (1995): «Transcripción del discurso coloquial», en L. Cortés Rodríguez (ed.), *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Almería, Universidad de Almería, págs. 45-70.

_____ (1996): *Català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*, València, Universitat de València.

PINILLA GÓMEZ, R. (1994): "Recursos comunicativos en las conversaciones", *Actas IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, págs. 163-173.

POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal*, vol. I, Madrid, Itsmo.

R

REYES, G. (1996): *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco/Libros.

RIGATUSO, E. (1987): "Dinámica de los tratamientos en la interacción verbal: Preparación y apertura conversacionales", *Anuario de Lingüística hispánica* III, págs. 161-182.

RUIZ BIKANDI, U. y A. **TUSÓN Y VALLS** (1995): "Hablar en clase. Presentación", *Textos* 3, págs. 4-6.

S

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1993): *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*, Madrid, SGEL.

SARASON, I. G. (1986): «Test Anxiety, Worry and Cognitive Interference», en R. Schwarzer (ed.), *Self-Related Cognitions in Anxiety and Motivation*, Hillslade, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

SCHMITZ, J. R. (1994): "O termo estratégia: um conceito útil para a lingüística aplicada?", *Alfa* 38, págs. 211-217.

SEARLE, J. (1980): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.

SELIGER, H. W. (1984): «Processing universals in SLA», en F. Eckman; L. Bell y D. Nelson (eds.), *Universals of Second Language Acquisition*, Rowley, Mass, Newbury House.

SERRANO CABEZAS, Mª P. (1995): "La investigación sobre las estrategias de los aprendices: funciones y clasificación", *Actas III y IV Jornadas sobre Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras*, Grupo de Lingüística Aplicada, Granada, Universidad de Granada, págs. 527-534.

SIGUÁN, M. (1995): "La enseñanza de la lengua por tareas", *XVIII Seminario sobre "lenguas y educación"*, ICE, Universitat de Barcelona, págs. 7-10.

SOLER-ESPIAUBA, D. (1989): "La comunicación no verbal", *Cable* 3, págs. 33-38.

STUBBS, M. (1987): *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*, Madrid, Alianza.

T

TARONE, E. (1981): "Some Thoughts on the Notion of Communicative Strategies", *TESOL Quarterly* 15, 3 págs. 285-295.

TUSÓN Y VALLS, A. (1988): «El comportament lingüistic: l'anàlisi conversacional», en A. Bastardas y J. Solé (eds.) *Sociolingüística i llengua catalana*, Barcelona, Empùries, págs. 133-154.

_____ (1997): *Análisis de la conversación*, Barcelona, Ariel Lingüística.

V

VAN ESCH, K. (1995): "Estrategias en el aprendizaje del español como lengua extranjera", *Actas III y IV Jornadas sobre Aspectos de la enseñanza de lenguas extranjeras,* Grupo de Lingüística Aplicada, Granada, Universidad de Granada, págs. 9-32.

VIGARA TAUSTE, A. Mª. (1980): *Aspectos del español hablado. Aportaciones al estudio del español coloquial*, Madrid, SGEL.

_____ (1992): *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Madrid, Gredos.

_____ (1998): «Lengua oral y comentario de textos coloquiales», en I. Carrasco y G. Fernández (eds.) *El comentario de textos*, Anejo XVII de *Analecta Malacitana*, págs. 117-158.

VV.AA. (1990): *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*, Madrid, Santillana, Aula XXI.

VV.AA. (2001): [en línea], *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Council of Europe, <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

W

WESCH, A. (1996): «Acerca del análisis de la lengua hablada», en A. Martínez González *et al*. (eds.), *Estudios de Filología Hispánica I (Estudios lingüísticos y literarios)*, Granada, Universidad de Granada, págs. 111-128.

WIDDOWSON, H. (1990): *Aspects of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

WILLEMS, G. M. (1987): "Communication Strategies and their significance in foreign language teaching" *System* 15, 3, págs. 351-364.

WOODS, A. J.; **FLETCHER** P. y A. **HUGHES** (1996): *Statistics in Language Studies*, Cambridge Textbooks in Linguistics, Cambridge, Cambridge University Press.

Y

YARMOHAMMADI, L. y S. **SEIF** (1992): "More on communication strategies: classification, resources, frequency and underlying processes", *IRAL* XXX, 3, págs. 223-232.

Z

ZANÓN, J. (1988): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. Del aprendizaje al la adquisición de la segunda lengua" (I), *Cable* 2, págs. 47-52.

_____ (1988a): "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. Comunicación y discurso en la clase de lengua" (II), *Cable* 3, págs. 22-32.

JMC

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco al Dr. D. Pedro Barros García por sus brillantes indicaciones para la correcta realización de este trabajo. A mi familia por su paciencia y aliento. Además, doy las gracias a todos los estudiantes de Filología de la *Facultad de Letras*, que colaboraron en los trabajos de recogida de datos de español hablado y a los estudiantes extranjeros del *Centro de Lenguas Modernas*.

En segundo lugar, a los colegas del *Centro de Lenguas Modernas*, en especial a la Dra. Dña. Pilar López García compañera y amiga, por su apoyo. Al *Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada*; al Dr. D. Fermín Martos Eliche, compañero del *Centro de Lenguas Modernas*, que confió en mí para el desarrollo del *Aula Virtual de Español* con nuestros estudiantes.

En tercer lugar, agradezco al *Instituto Cervantes* y a los creadores del *Aula Virtual de Español* su inestimable colaboración y confianza.

Finalmente, a los doctores y amigos D. Manuel Delgado Pertiñez, de la Universidad de Sevilla y D. José Jaime Peláez Berbell, que confiaron en mi trabajo y me estimularon constantemente. A Dña. Kyoto Ito, que estuvo a mi lado sin descanso y a Dña. Mª Elena Rivera Mulà, que en la distancia me apoyó también. Y a los técnicos de informática del *Centro de Lenguas Modernas* de la Universidad de Granada, por su colaboración en la impresión y diseño de las páginas informatizadas.