

# ***Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación***

---

Rosa María Manchón Ruiz  
Universidad de Murcia

Nos parece conveniente comenzar presentando un cuadro general de las tendencias recientes seguidas por los investigadores en el estudio de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, ya que dicha visión nos ofrecerá el marco en que englobar los estudios de interlengua, tema central de nuestro trabajo.

1. Se pueden señalar varios hitos en dicha trayectoria. En primer lugar hay que mencionar la publicación de la obra de Roberto Lado *Linguistics Across Cultures* en 1957<sup>1</sup>. Esta fecha y esta obra suponen la sistematización de toda una corriente en lingüística aplicada conocida con el nombre Análisis Contrastivo. Decimos «sistematización» y no «nacimiento» porque con anterioridad a esta fecha encontramos una serie de lingüistas que adelantan de alguna manera determinados supuestos que están implícitos en la teoría de Lado. Nos referimos sobre todo a C. C. Fries, Haugen y Weinreich<sup>2</sup>.

Expuesto de una forma muy simple lo que es esta corriente lingüística, podríamos decir que el Análisis Contrastivo preconiza que en todo proceso de aprendizaje de lenguas se producen transferencias de la lengua materna en la lengua que se aprende (L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub>, respectivamente). Esta transferencia puede tener como resultado el que determinadas parcelas de L<sub>2</sub> sean fáciles de aprender por tener similitud con la lengua materna del aprendiz —en cuyo caso se habla de «facilitación»— o bien, y esto sucede en la mayoría de los casos, la transferencia lleva consigo

<sup>1</sup> LADO, Robert: *Linguistics Across Cultures*. University of Michigan Press, 1957.

<sup>2</sup> FRIES, Charles: *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press, 1945. HAUGEN, Einar: *The Norwegian Language in America: a Study in Bilingual Behaviour*. Pennsylvania University Press, 1953. WEINREICH, Uriel: *Languages in Contact*, Mouton: La Haya, 1953.

dificultades de aprendizaje que se traducen en errores —se habla entonces de «interferencia»—; la interferencia tiene lugar cuando existen diferencias de estructura entre  $L_1$  y  $L_2$ <sup>3</sup>. Los errores no son deseables, dicen los contrastivistas, y hay que evitarlos. La mejor forma de hacerlo, afirman ellos, es orientando el material de enseñanza de lenguas preferentemente a superar los puntos en que difieren  $L_1$  y  $L_2$ . Para poder llevar esta tarea a cabo es necesario hacer previamente un estudio comparativo contrastivo de las estructuras de  $L_1$  y  $L_2$ , para de esta forma saber dónde están las similitudes entre ambas lenguas, dónde las diferencias y en qué casos es posible que se produzca error. Contando con la información que proporciona dicho estudio contrastivo de  $L_1$  y  $L_2$ , el profesor de lenguas estará en condiciones de predecir los errores que los estudiantes pueden cometer, y contará también con mejores medios para resolver distintas situaciones de aprendizaje.

Las teorías contrastivistas hablan así de aprendizaje de lenguas y de comparación y enseñanza de las mismas. Por tanto, son tres los componentes que subyacen a las mismas: uno psicológico, uno lingüístico y uno pedagógico. De estos tres aspectos o componentes, el que reviste mayor importancia para nuestro propósito es el componente psicológico, y vamos a detenernos en su estudio. Antes, sin embargo, permítansenos señalar brevemente en qué consisten los otros dos.

La razón de ser del componente lingüístico del Análisis Contrastivo se debe a este hecho: en todo estudio contrastivo se analizan dos sistemas lingüísticos que son en parte similares y en parte diferentes. Para averiguar en qué sentido son iguales y en qué aspectos difieren se parte de un concepto de «sistema lingüístico» que coincide con el de una escuela llamada estructuralismo, tal como se entiende este término en la tradición lingüística norteamericana posterior a Bloomfield. También en la manera de analizar estos dos sistemas se sigue un modelo estructural. Desde el punto de vista lingüístico, el Análisis Contrastivo puede caracterizarse, por tanto, como estructural y taxonómico.

Sintetizando al máximo las implicaciones pedagógicas que los seguidores del Análisis Contrastivo atribuían al mismo, podemos afirmar que son:

- A) Identificación de:
  - a) La dificultad de aprendizaje.
  - b) Los casos en que se producirá transferencia y de qué tipo será.
  - c) Los posibles errores.
- B) Preparación de material de enseñanza de lenguas.
- C) Preparación de material para evaluar el progreso realizado por el alumno.

<sup>3</sup>  $L_1$  = lengua materna;  $L_2$  = lengua extranjera.

La base psicológica del Análisis Contrastivo está en un axioma de la psicología educativa en que se utiliza el concepto de transferencia. Por este término entienden los psicólogos que cuando un organismo trata de aprender algo nuevo, intenta equiparar en lo posible el nuevo proceso de aprendizaje a algo ya conocido, de donde se desprende que el aprendizaje de una tarea A influirá en el ulterior aprendizaje de una tarea B.

Si por tarea A entendemos la adquisición de la lengua materna y por tarea B el aprendizaje de una lengua extranjera<sup>4</sup>, podemos comprender por qué Lado afirmaba que nuestra L<sub>1</sub> tiene influencia en el proceso de aprendizaje de una L<sub>2</sub>. En *Linguistics Across Cultures* lo expresaba así: «Individuals tend to transfer the forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture»<sup>5</sup>.

Veamos ahora cómo opera la transferencia en un proceso cualquiera de aprendizaje. Este fenómeno puede tomar tres formas:

1. La ejecución de una tarea A puede facilitar el cumplimiento de una segunda tarea B, lo cual se conoce en psicología por el término de «transferencia positiva» o «facilitación».
2. El conocimiento de algo ya aprendido puede impedir o dificultar el aprendizaje de algo nuevo. En este caso se habla de «transferencia negativa» o «interferencia».
3. El tercer caso de transferencia es el que tiene lugar cuando no existe efecto entre las dos tareas, en cuyo caso estamos ante transferencia cero».

Los psicólogos afirman que el que la transferencia tome una de las tres formas señaladas depende de la similitud que exista entre las dos tareas: mientras más parecidas sean éstas, mayores posibilidades habrá de que se produzca facilitación, y a medida que aumenten las diferencias entre las mismas, más factible será que el resultado sea interferencia o transferencia cero. Aquí está la base del axioma de la lingüística contrastiva de que aprender una lengua no es más que aprender a superar las diferencias entre L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub>.

<sup>4</sup> La diferencia entre «adquisición» y «aprendizaje» fue establecida por primera vez por Peter Strevens en HALLIDAY, M. A. K.; STREVEN, P. D., & INSTOCH, M. C.: *The Linguistic Science and Language Teaching*. Longman: Londres, 1964, páginas 12-14.

Se dice que una persona «adquiere» una lengua cuando el proceso de interiorizarla se realiza bajo condiciones naturales, sin ninguna organización externa. Por el contrario, al «aprender» una lengua el proceso se realiza mediante estudio de algún tipo, existiendo una dirección externa por parte de alguien o algo (el profesor, el libro de texto, el método, etc.).

<sup>5</sup> LADO, *op. cit.*, pág. 2.

Sin embargo, para entender en toda su dimensión el fenómeno de la transferencia y su manifestación concreta en un proceso de aprendizaje hay que englobar dicho concepto dentro de un campo de la psicología del aprendizaje conocido por el nombre de Asociacionismo (Associationism). Éste postula que en todo proceso de aprendizaje se asocian dos entidades. Por ejemplo, al aprender el código de la circulación hay que asociar la sensación visual de una señal de «stop» con la necesidad de detener el vehículo. Las dos entidades que se asocian reciben el nombre de estímulo (E) y respuesta (R). Estos dos términos hacen referencia a la segunda base psicológica del Análisis Contrastivo: la teoría del estímulo-respuesta o Behaviorismo. De acuerdo con ella, todo proceso de aprendizaje se reduce a una formación de hábitos, entendiendo por hábito la asociación de un E y una R. Aplicado al campo de la adquisición de lenguas, el Behaviorismo tiene su máxima representación en el trabajo de Skinner *Verbal Behavior*<sup>6</sup>.

Los behavioristas piensan que el niño, en la adquisición de su lengua materna, no es más que un sujeto pasivo que se está haciendo con un sistema de hábitos a partir de escuchar y repetir lo que dicen sus mayores. Como afirma Jacobovits<sup>7</sup>: «One (aspect of this approach) is that the burden of language acquisition was placed on the environment: the parents were the source of input, and reinforcement was the necessary condition for establishing the "habits". The child was merely a passive organism responsive to reinforcement conditions arranged by agencies in the environment.»

En apoyo de esta tesis son muchas las citas que podríamos aportar: «Rote memory, formation of associations and trial-and-error are all integral part of the child's process of learning his native language»<sup>8</sup>. «It used to be thought that speaking was simply the exercise of our individual verbal habits, and that these were acquired through repetition, reinforcement and conditioning, in much the same way as animals can be trained to perform certain tasks through the use of appropriate conditioning techniques»<sup>9</sup>.

Bajo estos postulados, podemos afirmar, el comportamiento lingüístico no es más que una colección de hábitos.

Si se traspasa esta visión al aprendizaje de una lengua extranjera, la interiorización de la misma se reducirá a una nueva formación de hábitos. Al igual que el niño adquiere sus hábitos lingüísticos imitando

<sup>6</sup> SKINNER, B. F.: *Verbal Behaviour*. Nueva York: Appleton-Century Crofts, 1957.

<sup>7</sup> JAKOBOVITS, J. A.: «Implications of Recent Psycholinguistics Development for the Teaching of a Second Language», en *Language Learning* 18, junio 1968, página 90.

<sup>8</sup> DUNKEL, H. B.: *Second Language Learning*. Boston, Ginn., 1948, pág. 26.

<sup>9</sup> RICHARDS, J. C.: «Error Analysis and Second Language Strategies», *Language Science* 17, octubre 1971, pág. 12.

y repitiendo, la persona que aprende una L<sub>2</sub> tiene que estar guiada —en este caso por el profesor y el método didáctico, paralelamente a como los padres y el entorno lo hacían en el caso del niño— hacia una meta que se conseguirá por imitación, práctica, asociación, repetición y conceptos paralelos.

Al intentar llevar a la práctica esta visión del aprendizaje de lenguas había que tener en cuenta otros dos supuestos behavioristas:

1. Un viejo hábito puede facilitar o dificultar la formación de un nuevo hábito dependiendo de las diferencias o similitudes existentes entre ambos.

2. El aprendizaje de una nueva respuesta para un mismo estímulo exige la desaparición de la vieja asociación E - R. Si esto no sucede, el viejo hábito prevalecerá, con lo cual éste habrá dificultado la adquisición del nuevo y estaríamos ante un caso de interferencia.

Entendiendo por viejo hábito la adquisición de la lengua materna y por nuevo el aprendizaje de L<sub>2</sub>, el contrastivismo hizo suyos estos supuestos behavioristas e idearon una forma de predecir cuándo iban a existir dificultades de aprendizaje por similitud o diferencia entre viejos y nuevos hábitos. Para llevar esta tarea a cabo era necesario ese estudio contrastivo de las estructuras de L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub>, estudio del que saldrían las zonas de dificultad de aprendizaje a las que profesor y método prestarían toda su atención.

Tras todo lo expuesto podemos concluir que el Análisis Contrastivo salió a la luz principalmente como una teoría de cómo hay que enseñar lenguas, basándose para ello en unos supuestos lingüísticos sobre qué son las mismas y en unos planteamientos psicológicos acerca de cómo se aprenden.

La teoría tuvo un impacto inicial muy considerable, tanto que se consideró la piedra filosofal que resolvería los problemas de la enseñanza de lenguas. Sin embargo, con el paso del tiempo y el ulterior desarrollo de las ciencias lingüística y psicolingüística, tanto los supuestos teóricos del Análisis Contrastivo como sus posibles aplicaciones pedagógicas han sido puestas en tela de juicio. No es el momento de detenernos a detallar todas estas críticas y sus contra-argumentos, que también los hubo y los sigue habiendo. Para una visión de este problema remitimos al lector a un trabajo nuestro de 1980, «El Análisis Contrastivo: implicaciones pedagógicas»<sup>11</sup>, donde sistematizamos todos los argumentos a favor y en contra del Análisis Contrastivo. De forma muy breve

<sup>11</sup> MANCHÓN RUIZ, R. M.: «El Análisis Contrastivo: Implicaciones Pedagógicas»,

podemos decir que las críticas en contra pueden resumirse en tres áreas:

1. No todas las dificultades de aprendizaje, y por ende los errores, pueden tener su causa originaria en la influencia de L<sub>1</sub> en L<sub>2</sub> y, por tanto, son necesarias otras explicaciones de aquéllos.

2. Las áreas de dificultad que predecía el Análisis Contrastivo no eran siempre corroboradas en la práctica.

3. Los supuestos teóricos, tanto lingüísticos como psicológicos, que subyacían al Análisis Contrastivo tenían que ser revisados a la luz del desarrollo post-estructural en lingüística asociado al nombre de Chomsky, y el clima anti-behaviorista en psicología. Es precisamente en este desarrollo de la lingüística y de la psicología en el que nos interesa profundizar, ya que al hacerlo descubriremos los siguientes hitos en esa trayectoria de la investigación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas de que hablábamos al principio del trabajo.

2. El abandono de las tesis behavioristas está ligado al nacimiento de una nueva hipótesis sobre la adquisición de la lengua materna asociada a nombres como Lambert, Miller, Lenneberg, McNeill y, sobre todo, Chomsky con su trabajo «Review of Skinner's Verbal Behaviour»<sup>12</sup>. Esta nueva hipótesis propone:

1. Todo ser humano nace con una predisposición innata para adquirir lenguas, manifestada en ese término «language acquisition device» acuñado por Chomsky.

2. Para que este proceso de adquisición de una lengua comience, el ser humano tiene que entrar en contacto con la misma. Chomsky postulaba que el contacto con un rico contexto lingüístico («exposure to a rich linguistic environment») es la única condición necesaria para que una persona comience a interiorizar una lengua.

3. El niño posee un mecanismo interno de naturaleza desconocida que le habilita para construir (o interiorizar) la gramática (que incluye el sistema fonológico y semántico en la escuela de Chomsky) de la lengua a partir del número limitado de datos que le proporciona ese contacto lingüístico necesario para que el proceso comience.

*Proceedings of the Third Conference of Hispanists in Polytechnics and other Colleges*. Bristol, 1980.

<sup>12</sup> CHOMSKY, N.: «A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour», *Language* 35, 1959, págs. 26-58.

4. La forma en que el niño va construyendo esa gramática de la lengua sigue un proceso de formación de hipótesis<sup>13</sup>, hipótesis que irá descartando a medida que las sustituya por otras más exactas, hasta que termine por interiorizar por completo todo el sistema lingüístico que constituye su L<sub>1</sub>. Esto significa que el niño tiene una parte activa y dinámica en la adquisición de su lengua materna, al ser el artífice y creador de su propio sistema lingüístico, un sistema que irá evolucionando hasta equipararse al de la lengua de sus mayores.

3. Tras esta revolución en la concepción de la adquisición de lenguas, los estudiosos se preguntaron si la nueva hipótesis podría aplicarse al aprendizaje de lenguas, en caso de que existiesen paralelos entre los procesos de adquisición y aprendizaje. Al comprobar que dicha aplicación era posible se descartaron muchos supuestos de las teorías hasta entonces existentes, e incluso se podría afirmar que los pilares que las sustentaban se derrumbaron. La nueva visión que surgió ponía énfasis en los aspectos creativos, productivos e innovadores del proceso de aprendizaje de lenguas. Se postuló que quien aprende L<sub>2</sub> está en contacto con un contexto lingüístico (al igual que pasaba con el niño) que le ofrece un material que él tiene que organizar para ir formando su competencia lingüística. Esto lo consigue utilizando las mismas estrategias que empleaba el niño, es decir, mediante la inducción de reglas y formación de hipótesis. Se hizo evidente que en este proceso *los errores son necesarios e inevitables*: cuando un niño produce una actuación lingüística que se desvía de las reglas de la lengua, nadie la consideraría errónea, sino manifestación de su desarrollo lingüístico en marcha. Lo mismo puede decirse de los errores cometidos por la persona que aprende una lengua: éstos son *manifestaciones de un genuino sistema lingüístico* que se está formando en la mente del aprendiz. A este genuino sistema lingüístico se le han dado nombres como «dialecto idiosincrático» (Gorder), «sistema aproximativo» (Nemser), «competencia transitoria» (Corder) o «interlengua» (Selinker)<sup>14</sup>. Todos estos términos (diferentes en sus matizaciones) apuntan a un mismo hecho: quien aprende una lengua va formando su propio sistema lingüístico a partir de una formación de hipótesis e inducción de reglas. Los errores son la manifestación de este sistema que el aprendiz ha desarrollado por sí mismo. Un sistema que en la terminología de Selinker se concibe como existente a medio camino entre L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub>. Esta interlengua es un «sistema aproximativo» en la terminología de Nemser, es decir, uno de los muchos estadios que hay que recorrer hasta interiorizar completamente L<sub>2</sub>.

<sup>13</sup> Para ampliación de este aspecto, véase CHOMSKY, *op. cit.*, págs. 57-58.

<sup>14</sup> CORDER, P.: «The significance of Learner's Errors», *IRAL*, 5, 1967; «Idiosyncratic Dialects and Error Analysis», *IRAL* 9, 1971; y «Describing the Language Learner's Language», *Interdisciplinary Approaches to Language, CILT Reports and Papers* 6, 1971. NEMSER, W.: «Approximative Systems of Foreign Language Learners», *IRAL* 9, 1971. SELINKER, J.: «Interlanguage», *IRAL* 10, 1972.

El conocimiento de estos «sistemas aproximativos» constituye la «competencia transitoria» del aprendiz, según palabras de Corder.

La bibliografía al respecto ofrece una rica gama de matizaciones sobre la naturaleza de la interlengua (para lo que nos serviremos de la abreviatura IL a partir de ahora), en las que no podemos entrar por la naturaleza de nuestro trabajo y las limitaciones de espacio impuestas<sup>15</sup>.

4. Tras la aparición de los trabajos de Corder, Nemser y Selinker que hemos mencionado se siguió una línea de investigación en la que se consideraba el sistema lingüístico de la persona que aprende una lengua como una posible fuente de donde extraer información sobre el proceso de aprendizaje de las mismas. Con ello hubo un cambio de orientación desde cómo se deben enseñar lenguas (que es lo que habían hecho los contrastivistas) a cómo se aprenden las mismas. Así surgieron, sobre todo a partir de los años setenta, una serie de estudios de interlengua («interlanguage studies» en la bibliografía en inglés) que se centraron en una de las tres áreas siguientes:

1. Investigaciones cuya meta era la clasificación y descripción de fenómenos de IL que se podían observar. De estas descripciones las más conocidas son los análisis de los errores producidos por quien aprende L<sub>2</sub>. En las próximas páginas daremos cuenta de cómo se llevó a cabo este análisis.

2. El área de interés es el mismo proceso de aprendizaje tal como se refleja en el uso que el aprendiz hace de su IL, estudiando las estrategias empleadas en el desarrollo de ese sistema lingüístico. También de estas estrategias de aprendizaje hablaremos a continuación:

3. El tercer foco de interés se centró en analizar cómo utiliza una persona su IL para los propósitos de la comunicación. Los trabajos en este campo estudian las llamadas estrategias de comunicación, en las que nos detendremos en el último capítulo de nuestro trabajo.

Veamos cada uno de estos tres tipos de estudios de interlengua por separado.

#### 4.1. ANÁLISIS DE LOS ERRORES COMETIDOS POR QUIEN APRENDE L<sub>2</sub>

Si tal como hemos dicho páginas atrás, los investigadores se dieron cuenta que la interlengua del aprendiz podía ser fuente de información

<sup>15</sup> RICHARDS, J. C., & SAMPSON, G. P.: «The Study of Learning English», en RICHARDS, J. C. (ed.): *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres: Longman, 1974. WIDDOWSON, D. A.: «The Significance of Simplification», *Studies in Second Language Acquisition* (Indiana University), vol. 1, 1977.

sobre el proceso de aprendizaje de lenguas, se hizo absolutamente necesario estudiar en detalle la «actuación» lingüística del aprendiz con el fin de inferir de ella la naturaleza de su conocimiento de L<sub>2</sub>, el proceso por el que lo ha adquirido y los estudios por los que ha pasado. Llegados a este punto era esencial el análisis de los errores cometidos por la persona que aprende una lengua, ya que dichos errores constituyen los datos más significativos sobre los que se puede reconstruir su interlengua. Y así nació el Análisis de Errores: como una rama de la lingüística aplicada dedicada a estudiar los errores cometidos en el aprendizaje de lenguas y a especificar sus causas, para más tarde aplicar los resultados de dicho análisis a la enseñanza de lenguas. Tal como afirma Peter Strevens: «Error Analysis came to be regarded in Europe as a more practical means than the production of full contrastive analysis for studying those points in the learning and teaching of particular languages which were commonly associated with failure to learn without error. Instead of attempting a full scale analysis of each of two languages, what was proposed was the collection of large number of examples of errors actually committed by a given group of learners, the analysis of these body of points, and the construction of remedial materials (or indeed the re-alignment of teaching courses) in the light of such analysis. What was new about this approach was the use of descriptive linguistics to analyse those points which were involved in common and recurrent error»<sup>16</sup>.

En la bibliografía sobre el tema se considera el Análisis de Errores en el sentido aquí explicado por Peter Strevens como la versión moderada del Análisis Contrastivo<sup>17</sup>. Otros hablan de los análisis de errores hechos bajo este prisma como pertenecientes al Análisis de Errores de tipo tradicional, reservando para una versión más actual del mismo otros estudios de interlengua, tales como los mencionados en los apartados 2 y 3 del epígrafe anterior.

Los errores se analizan siguiendo tres pasos:

4.1.1. Clasificación. En este punto muchos autores (Corder, Richards, Jain<sup>18</sup>) proponen hacer previamente una diferenciación entre errores sistemáticos y no sistemáticos, identificando los primeros con errores de competencia y los segundos con errores de actuación. Los realmente importantes serían los errores sistemáticos por ser los que manifiestan la interlengua del aprendiz, y es analizándolos como podemos llegar a reconstruir su competencia transitoria.

<sup>16</sup> STREVENS, P.: «Two ways of Looking at Error Analysis», *Zielsprache Deutsch* 1, 1971, pág. 3.

<sup>17</sup> En relación a este tema véase: WARDAUGH, R.: «The Contrastive Analysis Hypothesis», *Tesol Quarterly* 4, págs. 123-130.

<sup>18</sup> CORDER, P., 1967 (*op. cit.*). JAIN, M. P.: «Error Analysis: Source, Cause and Significance», en RICHARDS, J. C. (ed.), *op. cit.* RICHARDS, J. C.: «A Non-Contrastive Approach to Error Analysis», *English Language Teaching* 25, 1971.

Estos errores sistemáticos habría que analizarlos cualitativa y cuantitativamente. Las clasificaciones han variado desde las que los agrupan en distintos niveles lingüísticos (ortografía, fonología, morfología, sintaxis y vocabulario) hasta las más recientes que siguen en la clasificación modelos de descripción generativo-transformacionales. En este caso los errores se clasifican como violaciones de las reglas de la gramática o de la fonología.

4.1.2. Evaluación de los tipos de errores en cuanto a su gravedad, para de esta forma dar prioridad al tratamiento de unos o de otros. Los criterios utilizados para establecer esta «gravedad» varían según los autores. Algunos proponen utilizar criterios lingüísticos. James, por ejemplo<sup>19</sup>, sugiere basar los criterios en el número y naturaleza de las reglas transgredidas, para ver de esta forma la separación o distancia existente entre la forma errónea y la correcta en términos de L<sub>2</sub>. Olsson<sup>20</sup> distingue entre errores sintácticos y semánticos. Burt y Kiparsky<sup>21</sup> hablan de errores globales (los que implican separación de la norma en la total estructura sintáctica, si por ejemplo hablamos de errores de esta naturaleza) y errores locales (en los que la separación está sólo en algún constituyente).

Nos interesa destacar que esta evaluación de los errores se hace desde el punto de vista del analista y siempre con las miras puestas en lo que se considere correcto en términos de L<sub>2</sub>, motivo por el que a este tipo de estudio se le considera de análisis de errores de tipo tradicional. Como veremos más tarde, los errores también se pueden estudiar desde el punto de vista de la persona que aprende una lengua y que, por tanto, posee un sistema lingüístico. El punto de referencia sería entonces su IL y no L<sub>2</sub>.

Otra propuesta para medir la gravedad de los errores ha sido evaluarlos de acuerdo con el grado de perturbación que un error puede causar en la efectividad de la comunicación.

4.1.3. En tercer lugar hay que explicar las causas de los errores. Estas serían de diverso tipo: interferencias de la lengua materna, falsas generalizaciones o ignorancia de las restricciones de algunas reglas, incompleta aplicación de las mismas, falsas hipotetizaciones, hipercorrecciones, etc., o bien hay que poner a prueba la validez de los métodos y materiales de enseñanza.

<sup>19</sup> JAMES, C.: «Linguistic Measures for Error Gravity», *Audio-Visual Language Journal* 12, 1974.

<sup>20</sup> OLSSON, M.: «Intelligibility: a Study of Errors and Their Importance», *The Gume Project*, 1972.

<sup>21</sup> BURT, M., & KIPARSKY, C.: «Global and Local Mistakes», en SCHUMANN, J., & STENSON, N.: *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House, 1975.

En este tercer punto de explicación de las causas de errores es donde podemos ver una conexión entre el tipo de trabajos a los que acabamos de hacer referencia y los que analizaremos en los apartados que siguen, es decir, el análisis de las estrategias de aprendizaje y de comunicación. A ellos pasamos a continuación.

#### 4.2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Tal como afirmábamos páginas atrás, existe un segundo tipo de trabajos de interlengua que tienen por objeto de estudio el proceso mismo de aprendizaje, proceso éste que permite al aprendiz el descubrimiento y gradual dominio de las reglas de L<sub>2</sub> y, con ello, la formación de su genuino sistema lingüístico.

A diferencia de los análisis de errores mencionados en el apartado A), aquí no se trata tan sólo de describir y clasificar fenómenos lingüísticos observados. En este segundo caso estamos ante una línea de investigación que, partiendo de los datos que proporciona la práctica lingüística del aprendiz, intenta llegar a formular la naturaleza del desarrollo de la interlengua, descubriendo los procesos y estrategias con los que opera la persona que aprende una lengua. En las páginas que siguen vamos a centrarnos en el estudio de estas estrategias de aprendizaje, intentando ver desde qué prisma se han estudiado y clasificado las mismas.

En el estudio de las estrategias de aprendizaje se han seguido dos líneas de trabajo distintas. Por una parte están quienes las definen como una serie de procesos conscientes o inconscientes que llevan al aprendiz a actuaciones erróneas al intentar hacerse con su genuino sistema lingüístico. Como representantes de esta posición podemos mencionar a Selinker, Taylor y Richards<sup>22</sup>.

Por otra parte<sup>23</sup>, están quienes no relacionan las estrategias de aprendizaje únicamente con actuaciones erróneas, sino que su interés por las mismas deriva del hecho de ser aquéllas procesos cognitivos mediante los cuales el aprendiz se hace con su genuino sistema lingüístico, que en parte diferirá y en parte será similar al L<sub>2</sub>. Lo importante no es que como consecuencia del uso de una determinada estrategia se produzca error, sino que el hecho relevante para el investigador radica en

<sup>22</sup> SELINKER, L.: «Interlanguage», *op. cit.* TAYLOR, B. P.: «The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL», *Language Learning* 25, 1975. RICHARDS, J. C.: «Error Analysis and Second Language Strategies», *Language Science* 17, 1971.

<sup>23</sup> JAKOBOVITS, L.: *Foreign Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House, 1970. JAIN, M. P.: *op. cit.* ADJEMIAN, C.: «On the Nature of Interlanguage Systems», *Language Learning* 26, 1976.

que al estudiar el uso de determinadas estrategias de aprendizaje se puede llegar a descubrir la naturaleza y el desarrollo de la IL de una persona.

Veamos estas dos posturas por separado.

Selinker, en su bien conocido trabajo, «Interlanguage», fue uno de los primeros en hablar de las estrategias de aprendizaje, caracterizándolas como uno de los cinco procesos que llevan a error en el aprendizaje de lenguas. Selinker no trata de definir o clasificar las estrategias de aprendizaje por considerarlo inviable desde un punto de vista psicológico y lingüístico. En su lugar se decide por presentar una serie de ejemplos de actuación lingüística y atribuye los fenómenos que en ellos se descubren a una determinada estrategia de aprendizaje. De todas formas, queda claro en su exposición que para Selinker la presencia de estrategias se da cuando, consciente o inconscientemente, el aprendiz resuelve el problema de hacerse con una competencia lingüística que le falta en relación con algún aspecto de L<sub>2</sub>. Y hasta aquí llega su acercamiento al tema.

Una visión más profunda del problema es la presentada por Taylor en su trabajo ya citado «The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL». Para Taylor, la principal motivación que tiene una persona al hacer uso de las estrategias de aprendizaje es facilitar éste en todo lo posible. Se detiene en el estudio de dos estrategias en concreto, a saber, las falsas generalizaciones (overgeneralization) y la transferencia lingüística. Ambas, explica, son proceso de un mismo proceso psicológico que él caracteriza como «the reliance on prior learning to facilitate new learning». En el caso de las dos estrategias que él estudia, la facilitación viene dada porque al acudir a la ayuda de la lengua materna (produciéndose entonces transferencia) se evita tener que aprender una nueva regla de L<sub>2</sub>, con lo que la tarea de aprendizaje se hace más fácil. Lo mismo sucede al poner en práctica las falsas generalizaciones: se confía en una regla muy general de L<sub>2</sub> ya conocida, evitando así aprender una nueva, o una restricción de la conocida, que sería más apropiada. El uso de estas dos estrategias de aprendizaje tiene como resultado la simplificación del sistema lingüístico que es L<sub>2</sub>.

Richards distingue entre estrategias de aprendizaje y estrategias de asimilación. Como vamos a intentar demostrar, se trata simplemente de diversidad terminológica, ya que la distinción entre estos dos tipos de estrategias se basa en unos criterios que tanto Selinker como Taylor tienen en cuenta al hablar de estrategias de aprendizaje.

Estrategias de asimilación son aquellas que conducen a errores atribuibles al intento por parte del aprendiz de facilitar su tarea de aprendizaje. Esta afirmación también la hace suya Taylor, utilizando incluso ambos la expresión «reduce the language burden». En otro lugar podemos

encontrar la conexión con Selinker al hablar ambos investigadores de «identifiable approach by the learner to the material being learned», refiriéndose Selinker a las estrategias de aprendizaje y Richards a las de asimilación. Es decir, lo que para Richards son estrategias de asimilación y lo que Taylor y Selinker llamaban estrategias de aprendizaje son un mismo hecho al que se le da dos nombres distintos.

Por otra parte, Richards califica las estrategias de aprendizaje como aquellas mediante las cuales el aprendiz pone a prueba sus hipótesis sobre la estructura de la lengua que aprende. Entre ellas incluye las falsas generalizaciones y las analogías. A pesar de que estas afirmaciones pueden parecer novedosas, vamos a intentar demostrar cómo Richards está hablando del mismo fenómeno bajo una diversidad terminológica. Lo haremos analizando ejemplos que él mismo ofrece de ambos tipos de estrategias.

Richards ejemplifica las estrategias de asimilación con un caso concreto de su experiencia personal al aprender francés. Al llegar a Quebec comprobó que la forma *je vais* (*I'm going to* en inglés) le era más fácil de aprender que el futuro en francés. Se acostumbró a expresar el futuro de intención con esta construcción, pero esta tendencia le llevó a utilizar la forma *going* (por ejemplo, *Je vais vous téléphoner ce soir*) en casos en los que la forma de futuro sería la apropiada (*Je vais téléphonerai ce soir*). Para Richards, éste es un caso de facilitación de aprendizaje (lo que no es en absoluto discutible) y, por tanto, un ejemplo de estrategia de asimilación. Pero nos preguntamos, ¿no sería éste también un caso de falsa generalización y, como tal, según él, atribuible no a una estrategia de aprendizaje, sino de asimilación? Pensamos que lo que hizo al generalizar el uso de la forma *going* a todos los casos de futuro de intención fue caer en la falsa generalización de extender dicha forma con *going* para la totalidad de las expresiones de futuro. Estamos exactamente ante el mismo fenómeno que tiene lugar cuando, ignorando las restricciones de la regla de formación del pasado en inglés, se cae en la falsa generalización de convertir todos los verbos ingleses en regulares en la formación de dicho tiempo verbal. Para Richards, éste sería un caso de estrategia de aprendizaje, mientras que el ejemplo del uso de formas para expresar futuro lo clasificaba como estrategia de asimilación.

Para nosotros es bastante evidente que, aunque oscurecido por cuestiones de terminología, Richards, Taylor y Selinker hablan de los mismos fenómenos bajo idénticos postulados teóricos. Sus hallazgos podemos resumirlos en los siguientes puntos:

1. Las estrategias de aprendizaje son mecanismos o tendencias empleados por el aprendiz a la hora de hacerse con un conocimiento de  $L_2$  que le falta.

2. Al poner en práctica dichas estrategias se produce error. Por tanto, estos tres autores toman la posición del analista (y no la del aprendiz). Su punto de referencia es L<sub>2</sub> (no la IL de quien utiliza la estrategia).

3. Los efectos del uso de estrategias de aprendizaje son principalmente dos:

- a) Facilitar el aprendizaje.
- b) Reducir o simplificar L<sub>2</sub>.

4. Entre las estrategias de aprendizaje, ellos mencionan tres como las más importantes: transferencia de la lengua materna, falsas generalizaciones y analogías.

Sin embargo, no ha sido éste el único enfoque bajo el que se han estudiado las estrategias de aprendizaje. Mencionábamos con anterioridad los nombres de L. A. Jakobovits, C. Adjemian y M. P. Jain como representantes de otra línea de investigación bajo la que la relevancia de las estrategias no está únicamente en que sean o no causa de error. Su importancia se deriva, sobre todo, del hecho de ser procesos cognitivos que pueden arrojar luz sobre la naturaleza y desarrollo de la IL de una persona.

Tal como explica C. Adjemian, las estrategias de aprendizaje deben relacionarse más con el plano de la competencia que con el de la actuación. Para él son procesos cognitivos mediante los cuales el aprendiz adquiere un sistema lingüístico a través de la formación de hipótesis sobre la naturaleza del mismo. En este sentido, el uso de estrategias es sólo responsable de la formación de IL y no de la manifestación que la misma tome, ya que dicha manifestación estará influida por otros factores, tales como la aplicación concreta de reglas lingüísticas y el uso de determinadas estrategias de comunicación. Si se habla o no de error, será únicamente comparando la forma de L<sub>1</sub> y L<sub>2</sub>, e incluso es discutible el valor de esta comparación, puesto que para Adjemian la IL tiene siempre un valor en sí misma al concedérsele la categoría de genuino sistema lingüístico.

Estas afirmaciones de Adjemian se entienden en toda su dimensión al tener en cuenta las características que él atribuye al fenómeno de la IL, sobre todo cuando habla de «permeabilidad» y «estabilidad». No podemos detenernos en el estudio de estas características y remitimos al lector al trabajo de Adjemian para una visión más profunda del problema.

Resumiendo los planteamientos de la línea de investigación seguida por Adjemian, Jakobovits y Jain podemos afirmar:

1. Las estrategias de aprendizaje son procesos cognitivos que, mediante la formación de hipótesis, llevan al aprendiz

a ampliar y desarrollar su IL. Estas estrategias adquirirán o no el estatus de reglas (véase Jain).

2. Dichas estrategias son identificables a través de la actuación lingüística del aprendiz, pero no son responsables de la forma concreta que tome dicha actuación.

3. La utilización de estrategias de aprendizaje puede tener como resultado el que las hipótesis por ellas generadas se consideren correctas, unas veces, en términos de  $L_2$ , e incorrectas otras. Tanto en un caso como en otro, el fenómeno merece la atención del investigador.

4. Los efectos prácticos del uso de estrategias de aprendizaje son:

- Facilitación de la organización de hechos lingüísticos de  $L_2$  (véase Jakobovits, págs. 111-112).
- Reducción de  $L_2$  a un sistema más simple (véase la exposición de Jain sobre la «reducción» y su conexión con las generalizaciones).

5. Las estrategias de aprendizaje por ellos mencionadas son:

- Transferencia de la lengua materna.
- Reducción de  $L_2$  a un sistema más simple. Esta reducción se lleva a cabo a través de generalizaciones. Si las reglas generalizadas se aplican en su justa medida, existirá paralelismo entre IL y  $L_2$ . Para ello es necesario hacer las clasificaciones y subclasificaciones de las reglas que se intentan generalizar. Cuando esta última condición no se da, se producen generalizaciones erróneas.

### 4.3. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

#### 4.3.1. *Definición*

El tema de este apartado será el estudio del modo en que una persona utiliza su interlengua para los propósitos de la comunicación. Para ello vamos a distinguir dos tipos de comunicación: problemática y no problemática o estratégica. En el primer caso estamos ante una situación en la que el deseo de comunicar no presenta problemas al aprendiz, ya que éste cree contar con los medios lingüísticos necesarios para hacer posible dicha comunicación. La comunicación será problemática cuando se dan una de estas dos circunstancias:

1. El aprendiz anticipa que van a surgirle problemas si quiere llevar a la práctica su deseo de comunicarse en L<sub>2</sub>, ya que cree detectar un desequilibrio entre los medios con los que cuenta y los fines que quiere alcanzar.

2. La persona se lanza a la aventura de utilizar su IL para los propósitos de la comunicación, pero una vez que ésta ya ha comenzado, descubre que le faltan medios para llevar a cabo su propósito comunicativo.

Tanto en un caso como en otro será necesario buscar una solución al problema. Dicha solución vendrá dada por el uso de mecanismos conscientes a los que se denominan «estrategias de comunicación». Podemos afirmar, por tanto, que bajo el término «estrategias de comunicación» se incluyen los mecanismos, planes o técnicas de naturaleza lingüística y no lingüística empleados por una persona como solución a un problema de comunicación.

Un punto que nos gustaría destacar es que las estrategias de comunicación deben considerarse como formas específicas de comunicarse con los medios de una IL. Por tanto, el analista debe estar interesado en descubrir dichas estrategias tanto en los casos en que el producto final se considera erróneo en términos de L<sub>2</sub> como en los que se considera correcto. Lógicamente, estamos de acuerdo con quienes afirman que es más fácil detectar el uso de una determinada estrategia en aquellos casos en que se ha producido error, pero esto no debe llevarnos a tomar una postura de partida (tal como lo hacen, por ejemplo, Tarone, Cohen y Dumas<sup>24</sup>) en que se hagan equivalentes los términos estrategias de comunicación y actuación errónea.

#### 4.3.2. *Taxonomía*

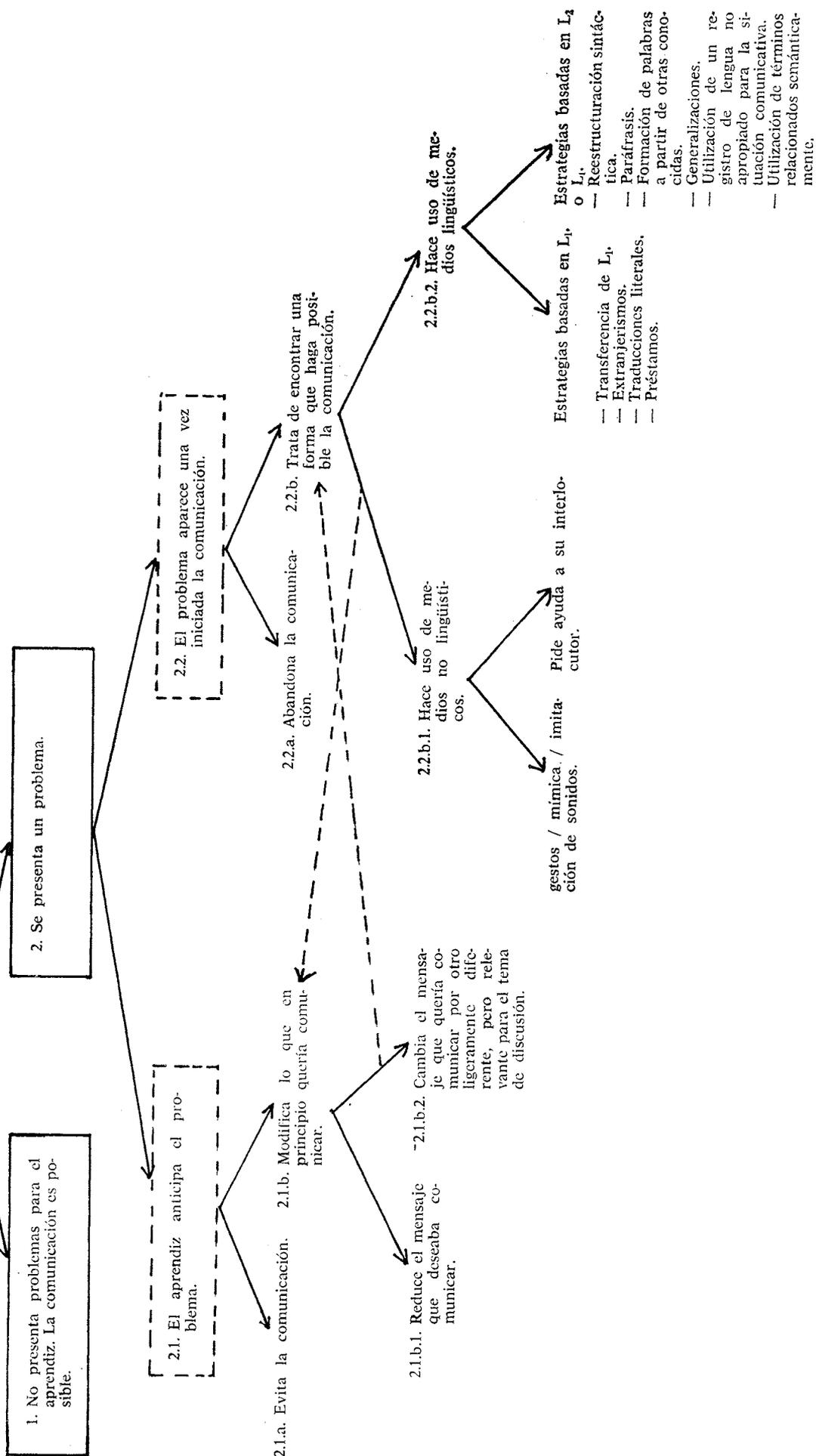
Una vez que hemos definido qué son las estrategias de comunicación y bajo qué prisma debemos enfocar el estudio de las mismas, pasemos a ver las distintas situaciones comunicativas que pueden darse y las estrategias que se utilizarían en cada una de ellas.

Pasemos a estudiar cada una de las estrategias recogidas en la figura 1.

El caso 1. no vamos a tratarlo, ya que al estar ante una comunicación no problemática, el aprendiz no utilizará estrategias comunicativas. Por tanto, nuestro objeto de estudio será la situación número 2, es decir, aquellos casos en que a la persona que posee una IL se le presenta un

<sup>24</sup> TARONE, E.; COHEN, A. D., & DUMAS, G.: «A Closer Look at some Interlanguage Terminology: a Framework for Communication Strategies», *Working Papers on Bilingualism* 9, 1976.

DESEO DE COMUNICAR



1. No presenta problemas para el aprendizaje. La comunicación es posible.

2. Se presenta un problema.

2.1. El aprendiz anticipa el problema.

2.2. El problema aparece una vez iniciada la comunicación.

2.1.a. Evita la comunicación.

2.1.b. Modifica lo que en principio quería comunicar.

2.2.a. Abandona la comunicación.

2.2.b. Trata de encontrar una forma que haga posible la comunicación.

2.1.b.1. Reduce el mensaje que deseaba comunicar.

2.1.b.2. Cambia el mensaje que quería comunicar por otro ligeramente diferente, pero relevante para el tema de discusión.

2.2.b.1. Hace uso de medios no lingüísticos.

2.2.b.2. Hace uso de medios lingüísticos.

gestos / mímica / imitación de sonidos. Pide ayuda a su interlocutor.

Estrategias basadas en L1.

Estrategias basadas en L2 o L1.

- Transferencia de L1.
- Extranjerismos.
- Traducciones literales.
- Préstamos.

- Reestructuración sintáctica.
- Formación de palabras a partir de otras conocidas.
- Generalizaciones.
- Utilización de un registro de lengua no apropiado para la situación comunicativa.
- Utilización de términos relacionados semánticamente.

problema de comunicación, entendiendo el término «problema» de una forma muy amplia.

De dicho problema puede ser consciente la persona antes de que la comunicación empiece (2.1.), en cuyo caso optará por: 2.1.a., evitar la comunicación («topic avoidance»). Corder<sup>25</sup> propone clasificar las estrategias comunicativas en dos grupos: las que evitan riesgo («risk avoiding strategies») y las que suponen que el aprendiz se arriesgue («resource expansion strategies» o «risk-taking strategies»). El caso 2.1.a. se englobaría en el primer grupo. Como ejemplo de esta estrategia recuerdo el caso de un estudiante español que cursaba estudios en la Universidad de Salford, Inglaterra, e intentó por todos los medios a su alcance no tener que participar activamente en las clases de interpretación bilateral inglés-español cuando en ellas se trataban temas económicos por desconocer, según él, este tipo de vocabulario.

Un caso menos extremo de esta estrategia se da cuando el aprendiz inicia la comunicación para más tarde abandonarla. A esta estrategia se le denomina «message abandonment».

2.1.b. Modificar el contenido o la forma de lo que en principio se quería comunicar. En el primer caso se puede hacer uso de dos estrategias:

- 2.1.b.1. Reducir el contenido del mensaje inicialmente pensado («message reduction»). Estamos ante el caso de una estrategia con la que se evita riesgo. Corder afirma que el uso de esta estrategia tiene como resultado la producción de un mensaje general y vago.
- 2.1.b.2. Sustituir el mensaje original por otro ligeramente diferente, pero relevante para lo que se quería comunicar.

En el caso de que se busque una estrategia que implique buscar una forma alternativa de comunicar el mensaje deseado, estaríamos en el caso 2.2.b.2. de la figura 1. Remitimos al lector al estudio de este caso en las páginas que siguen.

Las situaciones comunicativas recogidas en 2.2. se refieren a casos en que los problemas hacen su aparición una vez que la comunicación ha comenzado.

— La primera solución por la que se podría optar sería abandonar la comunicación, caso de «message abandonment», del que dimos cuenta en 2.1.a.

<sup>25</sup> CORDER, P.: «Strategies of Communication», en CORDER, S. P.: *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, 1981.

— Se podría optar también por utilizar los medios al alcance para hacer posible la comunicación. Estos medios podrán ser lingüísticos (estrategias basadas en L<sub>1</sub>, L<sub>2</sub> o IL) y no lingüísticos. Entre los segundos («non linguistic strategies» o «paralinguistic strategies») se puede hablar de:

- Uso de gestos, mímica e imitación de sonidos. Tal como afirman Faerch y Kasper<sup>26</sup>, aunque hay veces en que un aprendiz intenta resolver un problema de comunicación haciendo uso solamente de estos medios no lingüísticos, lo más frecuente es que éstos se utilicen para reforzar la eficacia de otras estrategias verbales.
- Pedir ayuda al interlocutor. Se puede hacer de forma directa o indirecta. Ejemplo del primer caso sería la típica pregunta del alumno «How do you say ... in English?», hecha en la mitad de una conversación. Ejemplo de petición indirecta de ayuda sería el caso en que el hablante comienza una oración, pero no la termina, esperando que lo haga su interlocutor. Para Corder, el uso de esta estrategia es el que menos riesgo implica.

— La tercera opción abierta es el uso de medios lingüísticos. En este caso hemos dividido las estrategias en dos grandes grupos:

### 1. *Estrategias basadas en L<sub>1</sub>*

Entre ellas podemos mencionar:

- Transferencia («transfer»), que puede darse a todos los niveles lingüísticos. Uno de los ejemplos más curiosos que puedo presentar de mi experiencia docente es la construcción «I want to do you some asks», traducción directa del español «quiero hacerte unas preguntas».
- Extranjerismos («foreignizing»). Bialystok<sup>27</sup> define esta estrategia como «the creation of non-existent or contextually inappropriate target language (L<sub>2</sub>) words by applying L<sub>2</sub> morphology and/or phonology to L<sub>1</sub> lexical items».
- Traducciones literales («transliteration»). Bialystok ofrece como ejemplo de esta estrategia «place de feu» por «fireplace» o «pièce de temps» por «timepiece». Tal como afirma Bialystok, aunque las estrategias de

<sup>26</sup> FAERCH, C., & KASPER, G.: «Plans and Strategies in Foreign Language Communication», en FAERCH & KASPER (eds.): *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman, 1983.

<sup>27</sup> BIALYSTOK, E.: «Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies», en FAERCH & KASPER (eds.), *op. cit.*

extranjerismos y traducciones literales incorporan elementos L<sub>2</sub>, su origen será en L<sub>1</sub>.

- Préstamos («language switch» o «borrowing»). Consisten en la introducción de elementos léxicos o construcciones sintácticas de L<sub>1</sub> (u otra lengua extranjera) al comunicarse en L<sub>2</sub>.

## 2. Estrategias basadas en L<sub>2</sub> o IL

Las más significativas son:

- Reestructuración sintáctica («restructuring»), estrategia que Faerch y Kasper definen en estos términos<sup>28</sup>: «A restructuring strategy is used whenever the learner realizes that he cannot complete a local plan which he has already begun realizing and develops an alternative local plan which enables him to communicate his intended message without reduction». Un ejemplo de esta estrategia que ellos aportan es el caso de un aprendiz que quiere decir que tiene hambre, y al no poder expresarlo con la construcción «I'm hungry», reestructura su mensaje y afirma: «my tummy —my tummy is— I have (inaudible) I must eat something».
- Paráfrasis («paraphrase»), estrategia que consiste en dar una explicación que sustituya el uso de un determinado elemento léxico, por ejemplo, «boys and girls» en lugar de «children» o «the thing you put the sugar in» por «sugar bowl».
- Formación de palabras a partir de otras conocidas («word coinage»). Tarone<sup>29</sup> aporta como ejemplo la creación de «airball» por «balloon».
- Generalizaciones inapropiadas de reglas de L<sub>2</sub> («overgeneralization»). Algunos ejemplos serían: «I don't Know who is he», «He asked me where was the station». En el plano léxico-semántico: «He is pretty».
- Utilización de un registro de lengua inapropiado a la situación comunicativa («overelaboration»), estrategia definida por Tarone, Cohen y Dumas<sup>30</sup> de la siguiente

<sup>28</sup> FAERCH & KASPER, *op. cit.*, pág. 50.

<sup>29</sup> TARONE, E.: «Some Thoughts on the Notion of "Communication Strategies"», en FAERCH & KASPER (eds.), *op. cit.*

<sup>30</sup> TARONE, E.; COHEN, A., & DUMAS, G.: «A Closer Look at some Interlanguage Terminology: a Framework for Communication Strategies», en FAERCH & KASPER (eds.), *op. cit.*, pág. 9.

forma: «the learner, in an attempt to produce careful target language utterances, produces utterances which seem stilted and inordinately formal». Y a continuación explican: «While these utterances are not native-like, they might well be correct in purely grammatical terms». Un ejemplo del nivel morfológico que ellos aportan es el uso de formas plenas en lugar de contracciones: «I WOULD NOT HAVE gone» por «I WOULDN'T'VE gone».

- Utilización de términos relacionados semánticamente («semantic contiguity») con el que sería apropiado para lo que se quiere comunicar, por ejemplo, «clock» por «watch» o viceversa.
- La tercera posibilidad dentro de 2.2. es modificar el contenido del mensaje que se quiere comunicar, caso estudiado en 2.1.b.

#### 4.3.3. *Consideraciones finales*

Nos gustaría finalizar este trabajo apuntando algunos problemas relacionados con el tema de las estrategias de comunicación.

En primer lugar, de la bibliografía a la que hemos tenido acceso se desprende que es pura conjetura todo lo que podamos afirmar sobre los factores que influyen en la elección de una determinada estrategia para resolver los problemas de comunicación. Sin embargo, hemos sistematizado estos posibles factores y hemos comprobado de forma práctica la influencia de los mismos en la solución de determinadas situaciones comunicativas. Entre los mismos se cuentan: factores de personalidad, el dominio que el aprendiz posea de L<sub>2</sub>, el contexto de aprendizaje y la situación comunicativa. En futuras publicaciones daremos cuenta de los mismos. De todas formas, queda aún mucho por hacer en este campo.

En segundo lugar, quisiéramos apuntar otras posibles líneas de investigación para ulteriores investigaciones en este terreno. Dichos trabajos deberían resolver los siguientes interrogantes:

- ¿Existe alguna conexión entre el uso de estrategias comunicativas y el aprendizaje de lenguas? En otras palabras, ¿puede una persona realimentar su interlengua a través del uso de estrategias de comunicación?
- ¿Qué criterios pueden utilizarse a la hora de evaluar la eficacia de las estrategias de comunicación?
- ¿Qué método y material pedagógico debemos utilizar para desarrollar la supuesta «competencia estratégica» del aprendiz?