

ESTRATEGIAS EMPLEADAS POR EL APRENDIZ HISPANOHABLANTE DE ITALIANO/L2

CARMEN SOLSONA
Universidad de Zaragoza

RESUMEN. Desde los primeros años de la década de los 70 se percibe un cambio de actitud respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2: el punto de vista se coloca -a partir de esta fecha- en el aprendiz de L2, en el modo en el que éste aprende, procesa la información en L2 y usa la lengua, y en las estrategias empleadas para conseguir estos fines. En este sentido, el concepto de estrategia es fundamental, puesto que el error en las producciones del aprendiz se concibe como el uso de una estrategia (de transferencia de la LM, de sobregeneralización de reglas de la L2, de evitación, etc.) que se ha revelado ineficaz. En esta comunicación queremos hacer un repaso, en primer lugar, al concepto de estrategia y a los diferentes tipos de estrategias existentes para pasar, a continuación, a analizar cuáles son las más empleadas por el aprendiz hispanohablante de italiano/L2, a partir de las respuestas de los alumnos a un cuestionario creado *ad hoc*. El conocimiento de las estrategias empleadas por el aprendiz puede resultar muy útil para la práctica docente, ya que cuanto mejor conozcamos al protagonista y los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de una L2, mejor podremos orientar el proceso de enseñanza.

PALABRAS CLAVE: estrategias, aprendiz hispanohablante, italiano/L2

ABSTRACT. A change in attitude has been perceived since the beginning of the 70's with respect to the teaching-learning process of an L2: the focus is placed – as from this period of time – on the L2 learner, on how he learns and processes the information in the L2, on how he uses the language and on the strategies used to achieve these aims. In this regard, the strategy concept is fundamental, given that errors in productions of the learner are conceived as the use of a strategy (of transfer from the MT, of over-generalization of rules of the L2, of avoidance, etc.) that has proved to be ineffective. In this report, we would like to first review the strategy concept and the various types of existing strategies, and then subsequently analyse those that are used the most by the Spanish-speaking learner of Italian/L2, based on the responses of students to an *ad hoc* questionnaire. Knowledge of the strategies used by learners can be highly useful for the teaching practice, given that the more we know about the protagonist and about the factors that influence the learning process of an L2, the better we will be able to orient the teaching process.

KEY WORDS: strategies, Spanish-speaking learner, Italian/L2

“Second language learners are not mere sponges acquiring the new language by osmosis alone. They are thinking, reflective beings who consciously apply mental strategies to learning situations both in the classroom and outside of it”¹(A. U. Chamot 1987: 82)

1. INTRODUCCIÓN

Desde los primeros años de la década de los 70 se percibe un cambio de actitud respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2: el punto de vista se coloca -a partir de esta fecha- en el aprendiz de L2, en el modo en el que éste aprende, procesa la información en L2 y usa la lengua, y en las estrategias empleadas para conseguir estos fines. En este sentido, el concepto de *estrategia* es fundamental, puesto que el error en las producciones del aprendiz se concibe como el uso de una estrategia (de transferencia de la LM, de sobregeneralización de reglas de la L2, de evitación, etc.) que se ha revelado ineficaz. En esta comunicación queremos hacer un repaso, en primer lugar, al concepto de estrategia y a los diferentes tipos de estrategias existentes para pasar, a continuación, a analizar cuáles son las más empleadas por el aprendiz hispanohablante de italiano/L2, a partir de las respuestas de los alumnos a un cuestionario creado *ad hoc*. El conocimiento de las estrategias empleadas por el aprendiz

puede resultar muy útil para la práctica docente, ya que cuanto mejor conozcamos al protagonista y los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de una L2, mejor podremos orientar el proceso de enseñanza.

2. EL CONCEPTO DE ESTRATEGIA Y SUS TIPOLOGÍAS

2.1. *El término estrategia*

En el ámbito de aprendizaje de lenguas, se emplea el término *estrategia* para hacer referencia a procedimientos o actividades mentales o de conducta que tienen lugar en un estado o nivel específico del proceso global de aprendizaje y comunicación (R. Ellis, 1994: 295). Para C. Faerch y G. Kasper (1983: 36), las estrategias se conciben como planes para completar alguna parte del proceso de aprendizaje. B. Taylor (1975) afirma que las reglas que interfieren en la interlengua de los aprendices y que dan como resultado producciones inaceptables en la lengua meta se deben a las características cognitivas de los aprendices y son resultado de las estrategias psicológicas de las que se sirven para aprender una lengua. A. L. Wenden (1987: 7) repasa los distintos términos que se han utilizado para referirse a las *estrategias: técnicas, tácticas, planes potencialmente conscientes, operaciones empleadas conscientemente, habilidades cognitivas, procedimientos para la resolución de problemas*, etc. y, al igual que Bialystok (1983: 100), coincide en que falta consenso en la definición de este término y en identificar claramente en qué consiste.

2.2. *Tipologías*

El término *estrategia* lo utilizó ya Selinker en su famoso artículo de 1972 al hacer referencia a los cinco procesos fundamentales que están presentes en la estructura psicológica del aprendiz que aprende una L2. Dos de estos cinco procesos conciernen a las estrategias: *estrategias de comunicación* y *estrategias de aprendizaje*. Autores como Faerch y Kasper (1980, 1983) y Bialystok (1983) han hecho clasificaciones de las estrategias del aprendiz similares a la de Selinker, distinguiendo dos grandes grupos: estrategias de aprendizaje EA y de comunicación EC. Existen tipologías ligeramente diferentes, que incluyen estrategias de producción, como las de Tarone (1980, 1981) y Ellis (1985); la propuesta por Corder (1983), que distingue estrategias productivas de estrategias receptivas y, entre las primeras, incluye las estrategias de aprendizaje (EA) y las comunicativas (EC), argumentando que es difícil (o casi imposible) distinguir si una estrategia pertenece a una o a otra categoría; o la clasificación de Stern (1983), que identifica cuatro estrategias: de planificación activa, de aprendizaje académico, de aprendizaje social y estrategias afectivas. Veamos a continuación los dos grupos principales de estrategias.

2.2.1. Estrategias de aprendizaje (EA)

Con este término² se hace referencia a los mecanismos y procesos conscientes e inconscientes del aprendiz para adquirir conocimiento de la L2: averiguar significados, reglas gramaticales, asimilar vocabulario, fijarse en características del input, comparar el input que recibe con el que él ya posee en su IL, integrar nuevo input a su IL, etc.

De las distintas clasificaciones de las EA, la de J. O'Malley, A. Chamot et al. (1985) nos parece la más completa y representativa. Los autores distinguen tres tipos: metacognitivas, cognitivas y social-afectivas. A partir de las primeras se intenta regular o controlar el aprendizaje de la lengua (planificando el aprendizaje a través, por ejemplo, de una

atención selectiva, corrigiendo el propio discurso, retrasando la producción para aprender algo que se desconoce); las cognitivas consisten en operaciones utilizadas para resolver problemas que requieren un análisis directo, transformación o síntesis de los materiales para mejorar o potenciar el aprendizaje (a través de la repetición de modelos de lengua, práctica en voz alta o ensayo silencioso, traducción, toma de notas, resumiendo por escrito la información presentada de forma oral o escrita, deduciendo reglas a partir de las que ya se conocen, contextualizando las palabras o frases nuevas); las social-afectivas consisten en los modos escogidos por los aprendices para interactuar con otros aprendices o con hablantes nativos (solicitando cooperación al interlocutor para obtener un feedback, pidiendo que el profesor o un nativo repita, explique o dé ejemplos de algo que no entiende).

2.2.2. Estrategias de comunicación (EC)

Con este término se hace referencia a los recursos utilizados por el aprendiz a la hora de intentar superar los momentos de duda o carencia en su IL en el curso de una interacción verbal en L2 (pasando a la L1 o a una L3, solicitando ayuda al interlocutor, abandonando el tema de la conversación, recurriendo a una traducción literal, modificando el significado o la forma de su mensaje a través de la simplificación formal o funcional, etc.).

Los tres criterios que se han utilizado normalmente para definir estas estrategias son: el de *problematicidad* (el aprendiz utiliza una EC cuando tiene que superar un problema que se le presenta al intentar comunicarse en L2), el de *consciencia* (el aprendiz es consciente de que tiene un problema y de que quiere solucionarlo) y el de *intencionalidad* (el aprendiz debe tener control sobre las opciones que elige para resolver el problema que se le plantea).

Faerch y Kasper (1983: 36), en su definición de las EC, señalan los criterios de consciencia y problematicidad. Para Bialystok (1990: 3-5), estos criterios no son imprescindibles. Para esta autora, las EC empleadas por un aprendiz de L2 son similares a las que utilizan los niños que aprenden su L1 e incluso a las de hablantes nativos adultos. Por tanto, al ser usadas por los niños, se invalida el criterio de consciencia. Tampoco está de acuerdo con el criterio de problematicidad, porque -sostiene- las EC se aplican muchas veces sin que el hablante perciba la situación como problemática. Estamos de acuerdo en que no son estos criterios los que definen una EC sino más bien el de *posible solución*: el aprendiz selecciona (consciente o inconscientemente) unos elementos (recursos, reglas, vocablos) para resolver un determinado problema comunicativo (esta solución, sin embargo, puede resultar acertada o conducir a error).

De las distintas clasificaciones de las EC, las más conocidas son las propuestas por Tarone (1977) y la de Faerch y Kasper (1983). Tarone distingue cinco EC principales: evitación (del tema o abandono del mensaje), paráfrasis (aproximación, acuñación inventada de una palabra, circunloquio), transferencia (literal, cambio de código), solicitud de asistencia (al profesor, al diccionario, al hablante nativo), recursos no verbales (mimo).

Faerch y Kasper distinguen entre estrategias de reducción (formal: el aprendiz decide comunicar a partir de un sistema de elementos o/y reglas reducido para evitar, de este modo, producir expresiones incorrectas o poco fluidas, y/o funcional: el aprendiz reduce la meta comunicativa para eludir el problema y, así, puede evitar temas lingüísticos de los que no está seguro, abandonar la comunicación, sustituir un término que desconoce por uno más vago y general) y estrategias de expansión, con las que el aprendiz intenta resolver los problemas que encuentra en la comunicación ampliando sus recursos comunicativos. Dentro de estas últimas, distinguen las de compensación (estrategias que utiliza el aprendiz en la ejecución del mensaje verbal en L2 ante unos recursos lingüísticos insuficientes: cambio de código, transferencia interlingüística, generalización, paráfrasis, acuñación de vocablo, reestructuración del discurso, solicitud de cooperación lingüística o no lingüística), y/o las de

recuperación de términos o reglas que el aprendiz posee ya en su IL pero de los que no se acuerda (dándose un tiempo para recordar, recurriendo a otra lengua, etc.).

La clasificación responde a un criterio muy concreto: la conducta del aprendiz ante un determinado problema comunicativo, que puede ser de evitación (*avoidance behaviour*) o de realización (*achievement behaviour*). Según estos autores, aprender una L2 es un proceso en el que el aprendiz desarrolla gradualmente el sistema de su IL, estableciendo reglas hipotéticas a partir del input recibido (*hypothesis formation*) y poniéndolas a prueba (*hypothesis testing*). Dentro de este planteamiento, las EC son intentos para solucionar aquellos problemas que impiden que un determinado ítem o regla apropiados formen parte de la IL o, aunque formen parte de ella, todavía lo hagan sin la fluidez y la corrección necesarias. Es preferible que las EC sean de expansión y no de reducción, ya que si el aprendiz -ante un determinado problema comunicativo- decide, por ejemplo, evitar el tema, la formación de hipótesis no tiene lugar y su IL queda inalterada, no progresa.

3. ESTRATEGIAS EMPLEADAS POR EL APRENDIZ HISPANOHABLANTE DE ITALIANO/L2

3.1. *Diseño del cuestionario*

El objetivo del cuestionario es determinar el perfil de nuestros informantes a partir de sus respuestas a distintas cuestiones de carácter no sólo lingüístico: lengua materna de nuestros aprendices, conocimiento de otras lenguas extranjeras, nivel de italiano, edad, estudios que están realizando, aptitud para el aprendizaje de idiomas, motivación para estudiar italiano, estancias en Italia, competencia gramatical en español, empleo de estrategias de aprendizaje y comunicación, dificultades que encuentran en el aprendizaje del italiano y, por último, grado de similitud percibido entre el español y el italiano. Asimismo, en el encabezado del cuestionario, quedan reflejados el lugar donde se han llevado a cabo los cuestionarios (Sevilla, Madrid o Zaragoza), el centro (Facultad de Letras o Instituto de Idiomas) y el curso de italiano/LE en el que se encuentran (1º, 2º, 3º, 4º, 5º).

Para almacenar y procesar los datos de los cuestionarios se ha empleado el programa Microsoft Access, versión 2000. Se han creado cinco archivos de bases de datos, uno para cada curso de italiano (de 1º a 5º). Las respuestas a cada pregunta se han ido almacenando en tablas distintas y se han analizado con consultas mediante el propio Access. Para presentar de forma combinada los resultados de dichas consultas se ha utilizado el programa Microsoft Excel, versión 2000. En total se han almacenado y analizado 170 campos correspondientes a 200 registros.

Los resultados obtenidos son muy relevantes no sólo para determinar la homogeneidad del grupo en cuanto a una serie de factores como: lengua materna, edad, estudios, motivación, aptitud, etc., sino que también nos informan de cuáles son las estrategias de aprendizaje y comunicación más utilizadas por una muestra representativa del alumnado hispanohablante de italiano en España.

3.2. *Análisis de los resultados*

De los 203 alumnos encuestados, el 93% es de lengua materna española; el 7% restante lo componen 14 alumnos de distintas lenguas maternas: polaco, francés, inglés, alemán, rumano, portugués, finlandés e italiano. Respecto de la edad y del nivel académico, se trata de un grupo muy homogéneo: alumnos de 18 a 24 años fundamentalmente y universitarios.

De las lenguas extranjeras conocidas³ (desde la L3 en adelante), el inglés es la lengua más estudiada y en la que poseen un nivel de competencia más alto, seguido del francés y, en tercer lugar, del alemán.

La disposición general de los alumnos encuestados respecto de la lengua italiana es muy positiva. La motivación para aprender italiano⁴ es -en parte- instrumental, ligada a intereses de tipo práctico orientados especialmente al mundo del trabajo, pero predomina la motivación integradora, reflejada en los deseos por integrarse en la población autóctona a través de becas Erasmus en Italia, viajar a Italia y poder comunicarse en italiano con la gente del país, mantener el contacto con amigos italianos, disfrutar con lectura, música y películas en italiano. Los informantes también han destacado que su prioridad a la hora de aprender una lengua extranjera es la comunicación (hablar y entender) con un interlocutor nativo, junto con el deseo de hablar y escribir con corrección⁵. El significativo porcentaje de alumnos que ha estado en Italia⁶ pone también en evidencia la simpatía y la atracción que el país, la cultura y sus habitantes suscitan en los aprendices hispanohablantes.

Respecto de las aptitudes de nuestros informantes para el aprendizaje de idiomas⁷, la mayoría (64% en 1º, 75% en 2º, 75% en 3º, 78% en 4º, y 60% en 5º) considera que se les da bien.

El aspecto de la L2 más difícil de asimilar⁸ por parte de los aprendices es la producción escrita, en general para todos los niveles y, el más sencillo, la comprensión escrita también en todos los niveles salvo para los de 5º, que reconocen que el aspecto más sencillo para ellos es la comprensión oral. Más concretamente, de los aspectos gramaticales⁹, los aprendices señalaron el uso de las preposiciones como el más difícil, seguido de la morfología verbal (desinencias, verbos irregulares, auxiliar en los tiempos de pasado) sin excepción en ninguno de los cinco niveles.

La pregunta 07 del cuestionario hacía referencia al aspecto de la corrección lingüística¹⁰. Para prácticamente la totalidad de los alumnos encuestados es importante hablar y escribir con corrección en la L2. También la mayoría ha señalado que le gusta que le corrijan (el 84% de 1º, 85% de 2º, 72% de 3º, 83% de 4º, y el 100% de 5º)¹¹.

Dentro del contexto del peso de la LM o L1 en el aprendizaje de una L2, los conceptos de transferencia desde la L1 y, estrechamente ligado a él, el de la percepción de la distancia lingüística entre la L1 y la L2 son claves, ya que el hecho de trasladar desde la L1 elementos y estructuras a la L2 es una estrategia de la que se sirven los aprendices que no sólo depende de que esas estructuras y esos elementos se asemejen en las dos lenguas (*teoría de lo marcado y no marcado*, Eckman 1977), sino de la distancia que los aprendices perciban entre su LM o L1 y la L2. Las respuestas a la pregunta 15 del cuestionario¹² nos informan de que los alumnos perciben, de media, una medida de similitud de 6,5. Si consideramos cada nivel en particular, los alumnos de 1º y 2º ven mayor similitud entre el español y el italiano que sus compañeros de niveles más altos (en 1º: 6,7; en 2º: 6,8; en 3º: 6,3; en 4º: 6,4; y en 5º: 6) y es algo significativo ya que, según la bibliografía¹³, en los niveles iniciales predomina la transferencia de la L1 a la L2 porque perciben muchas analogías (más de las que realmente existen) entre ambas lenguas.

Nuestros aprendices reconocen que se sirven de la estrategia de la transferencia al faltarles los recursos necesarios a la hora de comunicarse en L2, o como hipótesis que se hacen sobre la estructura de la lengua meta a través de la comparación con la lengua materna. De las 23 estrategias posibles que ofrecimos en la pregunta 08 del cuestionario¹⁴, un porcentaje significativo¹⁵ -sobre todo en 1º y 2º (34%)- utiliza su LM como estrategia de aprendizaje y/o de comunicación; el porcentaje disminuye ligeramente en los niveles intermedios 3º y 4º (26%) y vuelve a aumentar en el nivel más alto de 5º (37%)¹⁶.

Ante un problema comunicativo, el estudiante puede optar por evitar el problema y el riesgo (*estrategia de evitación, avoidance strategy*), practicando únicamente lo que conoce,

abandonando la comunicación, cambiando de código, o por arriesgarse. Esta última opción¹⁷ es la preferida por los estudiantes y es, además, la que activa el proceso de aprendizaje. Hay que considerar el error como elemento necesario en el proceso de asimilación de una lengua; esta concepción positiva del error favorece una actitud igualmente positiva en el aprendiz y, en general, en el aula.

Otras estrategias de aprendizaje y de comunicación utilizadas por nuestros aprendices revelan un uso importante de la inferencia y de la contextualización¹⁸. La estrategia de la cooperación es empleada principalmente solicitando ayuda al profesor (en todos los niveles) e interactuando con hablantes nativos (el porcentaje de alumnos que reconoce emplear esta estrategia aumenta conforme lo hace el nivel de competencia en la L2). Las estrategias de repetición y memorización son preferidas por los alumnos principiantes y el uso de materiales auténticos (lectura, vídeo, televisión o música en italiano) son ampliamente empleadas a partir de 2º. Todos los niveles reconocen que recurren a la gramática y al diccionario en caso de duda (en torno al 70% de los alumnos), aunque no figuren como estrategias principales en ningún nivel.

4. CONCLUSIONES

4.1. En general, y siguiendo la clasificación de Faerch y Kasper, todos los informantes son más proclives a escoger estrategias de expansión que de reducción y, ante un problema comunicativo, prefieren asumir el riesgo, sirviéndose de la generalización, la paráfrasis o la creación de vocablos a partir de su LM.

4.2. Muchos investigadores que se han ocupado de las distintas estrategias empleadas por el aprendiz para aprender y comunicarse en la L2 (Rubin, Chamot, O'Malley, Tarone, Yule) han destacado el importante papel del profesor como impulsor y entrenador de los aprendices en el uso de las estrategias. No sólo conviene que el profesor descubra aquellas que ya emplean los aprendices, sino que anime a que sean los propios alumnos los que analicen su propio proceso de aprendizaje y desarrollen su competencia metalingüística al descubrir las estrategias que utilizan; también podrían analizarse qué estrategias sirven para determinados objetivos: las metacognitivas y cognitivas que indicaba Chamot (1987: 77) pueden usarse para lograr un input comprensible¹⁹; las social-afectivas pueden servir para lograr repeticiones o explicaciones cooperando con otros compañeros o solicitándolo al profesor o a hablantes nativos, o, incluso para lograr sonsacar un input mejor o más amplio al interlocutor²⁰.

4.3. A la hora de corregir, también sería interesante que el profesor analizase qué estrategias se han utilizado en las producciones idiosincrásicas y animase a sus alumnos -indicando dónde se encuentran sus errores- a que descubriesen cuáles han puesto en funcionamiento y se han revelado erróneas para que, de este modo, las sustituyan cuanto antes por otras más acertadas y eviten fosilizaciones.

NOTAS

1. "Los aprendices de una segunda lengua no son meras esponjas que aprenden la nueva lengua sólo por ósmosis. Son seres pensantes, reflexivos que aplican conscientemente estrategias mentales a situaciones de aprendizaje tanto en clase como fuera de ella"

2. Larsen-Freeman y Long (1994: 184) recogen los distintos términos con los que se han denominado las estrategias de aprendizaje: *learning strategies* o estrategias de aprendizaje (Rubin 1975, O'Malley et al. 1985a, 1985b), *learning behaviours* o comportamientos de aprendizaje (Wesche 1977, Politzer y Mc Groarty 1985),

cognitive processes o procesos cognitivos (Rubin 1981), *tactics* o tácticas (Seliger 1984). El primero de ellos es el más difundido.

3. Pregunta 01 del cuestionario: *¿Conoces otros idiomas? Sí / No. ¿Cuáles y a qué nivel? Básico / Medio / Superior.*

4. En la pregunta 04 del cuestionario: *¿Por qué has decidido estudiar italiano? Puedes escoger más de una opción* se ofrecían 14 alternativas. Las respuestas más frecuentes han sido: *c* “por el placer de estudiar un idioma”, *f* “para poder viajar a Italia y comunicarme con la gente”, *h* “porque el italiano es una lengua de cultura” y *j* “para ampliar mis conocimientos sobre lenguas y/o lingüística”. Dentro de la opción *m* “Otros”, un porcentaje significativo ha señalado motivos estéticos: “porque el italiano es una lengua muy musical y bonita”.

5. Pregunta 06 del cuestionario: *A la hora de aprender una lengua extranjera, ¿qué es lo más importante para ti? Establece un orden de prioridades numerando de 1 a 6 (de menor a mayor importancia).* Las opciones prioritarias han sido *b* (“hablar y escribir con corrección”) y *c* (“conseguir entender a un interlocutor nativo”) en 1º y 2º; *a* (“conseguir comunicarme con un interlocutor nativo”) y *b* en 3º y 4º y *f* (“comprender el funcionamiento de la lengua”) y *c* en 5º.

6. El 100% de los alumnos de 5º ha estado en Italia (la mayoría en torno a un año como mínimo). De los cuatro niveles restantes, los porcentajes de alumnos que han estado en Italia es el siguiente: el 78% de 4º, el 67% de 3º, el 43% de 2º, y el 37% de 1º (en estos cuatro niveles y dentro de esos porcentajes, la mayoría ha estado en Italia durante periodos breves de hasta un mes -opción *a*).

7. Pregunta 03: *¿Cómo consideras que se te da estudiar idiomas? Muy bien / bien / regular / mal.*

8. Pregunta 10: *¿Qué aspectos te resultan más difíciles en el aprendizaje del italiano?*

9. Pregunta 11: *¿Qué aspectos gramaticales te resultan más difíciles en italiano?*

10. La pregunta 07 tenía dos partes: *¿Es importante para ti hablar/escribir con corrección? ¿Te gusta o, por el contrario, te molesta que te corrijan?*

11. Un porcentaje que va del 12% al 6% (según los niveles) ha indicado que le gusta que le corrijan pero ha mostrado alguna reserva, del tipo: “depende de quién lo haga”, “depende del tono”, “depende de cómo lo hagan”, “me gusta pero prefiero que me corrijan cuando he terminado de hablar, que no me interrumpen”.

12. Pregunta 15: *¿Qué grado de cercanía o de similitud en términos globales señalarías entre el español y el italiano? De 0 mínima a 10 máxima.*

13. Kellerman 1983, Schmid 1994, Calvi 1995.

14. Pregunta 08: *¿Qué estrategias pones en funcionamiento para aprender italiano o comunicarte en dicha lengua? Señala con una cruz todas las que usas y subraya las dos principales.*

15. En ese porcentaje están recogidas las respuestas *c*, *k*, *m*, *o* (“creo asociaciones mentales entre italiano y español”, “acudo a mi lengua para conseguir expresarme”, “hago traducciones más o menos literales desde mi lengua materna”, “lo que no sé -sobre todo vocabulario- lo invento por analogía”).

16. Estos resultados del cuestionario confirmarían la *conducta en forma de u* de Kellerman (1983: 112-134), según la cual los alumnos principiantes tienden a trasladar de su L1 a la L2 incluso estructuras muy marcadas -sobre todo cuando perciben fuertes analogías con la L2-, mientras que disminuye la transferencia en los estadios intermedios porque reconocen que esas analogías no son tantas como creían en un principio, aunque la tendencia a transferir se retoma en el nivel avanzado.

17. Están comprendidas respuestas como: opción *o* “lo que no sé (sobre todo vocabulario) lo invento por analogía”, *p* “lo importante es comunicarme aunque lo haga con errores”, *t* “me gusta arriesgarme y me lanzo aunque no sepa cómo”.

18. Quedan recogidas en respuestas como: *o* “lo que no sé (sobre todo vocabulario) lo invento por analogía”; *c* “creo asociaciones mentales entre el italiano y el español”, *q* “para deducir el significado de palabras o expresiones recurro al contexto (sin buscar la traducción o explicaciones)”.

19. La hipótesis del input comprensible se basa en que se aprende una lengua cuando se comprenden, al menos en parte, los mensajes formulados en esa lengua. Para que se realice el aprendizaje, el input tiene que ser de una complejidad levemente superior a la de la variedad que ya se posee (*i*) y viene representada por la fórmula (*i* + 1).

20. Tarone y Yule (1989: 103-120) ofrecen distintos ejemplos y actividades que puede realizar el profesor en clase para que los alumnos se ejerciten en distintas estrategias comunicativas.

BIBLIOGRAFÍA

Bialystock, E. 1983. “Some Factors in the Selection and Implementation of Communication Strategies”. *Strategies in Interlanguage Communication*. Eds. C. Faerch y G. Kasper. London: Longman. 100-118.

- Bialystock, E. 1990. *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second Language Use*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Calvi, M^a V. 1995. *Didattica di lingue affini: spagnolo e italiano*. Milano: Guerini.
- Chamot, A. 1987. "The Learning Strategies of ESL Students". *Learning strategies in language learning*. Eds. A. Wenden y J. Rubin. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall. 71-83.
- Corder, S. P. 1983. "A role for the mother tongue". *Language Transfer in Language Learning*. Eds. S. M. Gass y L. Selinker. Rowley, Mass.: Newbury House. 85-97.
- Eckman, F. R. 1977. "Markedness and the contrastive analysis hypothesis". *Language Learning* 27, 2: 315-330.
- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faerch, C. y Kasper G. 1980. "Processes and Strategies in Foreign Language Learning and Communication". *Interlanguage Studies Bulletin* 5, 1: 47-118.
- Faerch, C. y Kasper, G. 1983. "Plans and strategies in foreign language communication", *Strategies in Interlanguage Communication*. Eds. C. Faerch y G. Kasper. London: Longman. 20-60.
- Faerch, C. y Kasper, G. (eds.) 1983. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.
- Gass, S. M. y Selinker, L. (eds.) 1983. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Kellerman, E. 1983. "Now you see it, now you don't". *Language Transfer in Language Learning*. Eds. S. M. Gass y L. Selinker. Rowley, Mass.: Newbury House. 112-134.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. 1994. *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- O'Malley, J. et al. 1985. "Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students". *Language Learning* 35: 21-46.
- Schmid, S. 1994. *L'italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*. Milano: FrancoAngeli.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10, 3: 209-231.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, E. y Yule, G. 1989. *Focus on the Language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, E. 1977. "Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report". *On TESOL '77*. Eds. H. D. Brown, C. Yorio y R. Crymes. Washington, D. C.: TESOL. 194-203.
- Tarone, E. 1980. "Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage". *Language Learning* 30, 2: 417-431.
- Tarone, E. 1981. "Some thoughts on the notion of 'communication strategy'". *TESOL Quarterly* 15: 285-295.
- Taylor, B. 1975. "The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL". *Language Learning* 25, 1: 73-107.
- Wenden, A. y Rubin, J. (eds.) 1987. *Learning strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.