LAS ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS EN EL MEDIO ELECTRÓNICO: ¿VARÍAN DEPENDIENDO DEL TIPO DE TAREA?

Marisol Fernández-García
Northeastern University
Asunción Martínez-Arbelaiz
Michigan State University

1. CONVERSACIONES EN EL MEDIO ELECTRÓNICO

Las herramientas diseñadas para el aprendizaje de lenguas asistido por ordenador han experimentado una gran transformación en las últimas décadas. Los programas que se limitaban a facilitar la reproducción de "drills" y otros ejercicios mecánicos han sido reemplazados por nuevos programas que fomentan el aprendizaje de lenguas en colaboración (Warschauer y Kern, 2000). Las redes locales que permiten conectar ordenadores entre sí ofrecen a los aprendices nuevas oportunidades para llevar a cabo prácticas comunicativas al facilitar intercambios sincrónicos en pareja o en grupo.

Varios estudios que han investigado la interacción sincrónica asistida por ordenador sugieren que ésta puede tener un efecto positivo en la adquisición de una segunda lengua (L2). Una de las ventajas que se señalan es que este medio electrónico tiene un efecto desinhibidor y así facilita que todos los miembros de un grupo se involucren en el proceso de entender y producir mensajes, favoreciendo así un patrón de participación más equitativo que el de las conversaciones orales (Beauvois, 1992; Kelm, 1992; Kern, 1995; Sullivan y Pratt, 1996; Warschauer, 1996). En concreto, los beneficios de este efecto igualador del medio electrónico serían que el aprendiz estaría expuesto a más input de la lengua objeto y tendría, en teoría, más oportunidades de obtener input comprensible, condición necesaria (Krashen, 1985), si bien no suficiente (Long, 1985) para la adquisición de la L2. Igualmente, el aprendiz encontraría más oportunidades de producir output con un propósito comunicativo, lo cual, según la hipótesis de Swain (1985), es fundamental para avanzar en la adquisición de la L2.

Por otro lado, los estudios de Fernández-García y Martínez-Arbelaiz (en prensa) y Pelletieri (2000) sugieren que las conversaciones sincrónicas asistidas por ordenador proporcionan un contexto interactivo en el que los aprendices tienen oportunidades para negociar el significado. Esta negociación puede producir un output modificado y un input más comprensible, y así fomentar el aprendizaje de la lengua objeto (Gass y Varonis, 1985; Pica y Doughty, 1985; Pica, 1994; Scarcella e Higa, 1981; Varonis y Gass, 1985).

Así pues, está documentado que las conversaciones electrónicas se prestan a que el aprendiz resuelva problemas comunicativos por medio de una secuencia de discurso que

ASELE. Actas XII (2001). MARISOL FERNÁNDEZ-GARCÍA Y ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ. La...
Centro Virtual Cervantes

sirve para aclarar un enunciado del interlocutor que, o bien no entiende, o bien no está claro. Cabría esperar que, al igual que ocurre en el medio oral, en el medio electrónico, el aprendiz hiciera uso de estrategias comunicativas para resolver los problemas que se le presentan a la hora de comunicar un mensaje. El presente trabajo examina las estrategias comunicativas que el aprendiz usa en el medio electrónico al realizar dos tipos de tareas diferentes.

2. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS

El estudio de las estrategias comunicativas se enmarca dentro de un tipo de investigación que trata de describir y explicar el uso que hace el aprendiz de una L2 del sistema de interlengua en el proceso de la comunicación. Puesto que determinados comportamientos lingüísticos pueden tener funciones de aprendizaje y comunicativas, ya sea simultánea o consecutivamente, el estudio de las estrategias comunicativas está ligado al estudio de los procesos que dan cuenta del aprendizaje de una L2 (Faerch y Kasper, 1983).

El paso de una enseñanza de la L2 basada en los aspectos formales de la lengua a un tipo de enseñanza cuyo objetivo era desarrollar la competencia comunicativa del aprendiz, trajo consigo un cambio fundamental en el diseño de los programas de curso. Los programas estructurados en torno a una selección de puntos gramaticales se sustituyeron por otros de naturaleza pragmática, estructurados en torno a intenciones comunicativas, actos de habla, situaciones y temas. Fundamental para guiar el diseño de estos programas de curso y poder establecer objetivos curriculares es la identificación de las necesidades comunicativas del aprendiz de la L2. Sin embargo, ya que resulta problemático, si no imposible, predecir las necesidades comunicativas de todos los aprendices de la L2, una alternativa más realista es analizar cómo puede el aprendiz sacar máximo partido de los recursos que tiene en situaciones en las que los conocimientos de la L2 son insuficientes para lograr un objetivo comunicativo concreto.

La importancia de esta habilidad para usar estrategias comunicativas se pone de relieve en la propuesta de Canale y Swain (1980), quienes denominan esta habilidad "competencia estratégica del aprendiz" y la consideran parte integral de la competencia comunicativa general del aprendiz. Este enfoque incorpora, por un lado, las ideas cognitivas sobre el aspecto creativo del lenguaje; por otro, reconoce el papel que puede jugar en el aprendizaje de la L2 el conocimiento y las destrezas comunicativas que el aprendiz tiene en la L1.

El interés por las estrategias comunicativas ya se inicia con los estudios sobre la interlengua de la década de los 70. Selinker (1972) definió las estrategias comunicativas como un intento por parte del aprendiz de expresar algo con un sistema limitado de la L2. Corder (1983:16) definió las estrategias comunicativas como una técnica sistemática empleada por el aprendiz para expresar algo cuando encuentra dificultades debido a una falta de dominio de la lengua objeto. Faerch y Kasper (1983: 36) conciben las estrategias

ASELE. Actas XII (2001). MARISOL FERNÁNDEZ-GARCÍA Y ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ. La...
Centro Virtual Cervantes

comunicativas como planes potencialmente conscientes para resolver lo que a un individuo se le presenta como un problema para lograr un objetivo comunicativo concreto.

La elección o disponibilidad de estrategias se ha venido relacionando con una serie de factores como el contexto del aprendizaje de la L2 (Bialystok, 1983), el dominio lingüístico de los interlocutores (Bialystok, 1983; Liskin-Gasparro, 1996; Paribakht, 1985) o el tipo de tarea pedagógica llevada a cabo por el aprendiz (Poulisse y Schils, 1989). En cuanto a la relación entre el uso de estrategias comunicativas y el tipo de tarea llevada a cabo, el estudio de Poulisse y Schils encuentra que ciertas características de las tareas influyen de manera significativa en la elección de estrategias por parte del aprendiz. Por ejemplo, en este estudio, la circunlocución, una de las estrategias que conlleva más carga informativa y más elaboración, se usaba más cuando la tarea no tenía un tiempo limitado para su realización y cuando no había un interlocutor.

Este estudio examina el uso que los aprendices hacen de las estrategias comunicativas al llevar a cabo dos tipos de tareas. Estas tareas difieren en cuanto a lo que Pica, Kanagy y Falodun (1993) denominan "requisito de la interacción" y "objetivo comunicativo" (Cf. subapartado 3.3).

3. MÉTODO

3.1 Participantes.

Los participantes del estudio fueron aprendices de español de nivel universitario matriculados en un curso de cuarto semestre. Un total de 110 parejas de aprendices participaron en el estudio. Todos ellos eran hablantes nativos de inglés, entre 18 y 22 años de edad y de clase socio-económica media.

3.2 Programa de software.

El programa de software que se usó fue *Chatnet*, un interfaz de Macintosh que permite conectar ordenadores para mantener conversaciones sincrónicas por escrito, ya sea en parejas o en grupos. Asimismo, este programa permite guardar las transcripciones del output generado durante las conversaciones electrónicas.

Una vez que los ordenadores de los miembros de un grupo de conversación están conectados, cada mensaje que un miembro del grupo envía aparece en la pantalla de ordenador del resto de los miembros. En la parte inferior de la ventana aparece un área donde los chateadores escriben los mensajes. *Chatnet* permite corregir mensajes antes de enviarlos. Para enviar un mensaje se debe pulsar la tecla "return" o pinchar la ventana de "envío de mensaje", que se encuentra a la derecha del área donde se escriben los mensajes. Después de enviar el mensaje, la zona de escribir aparece en blanco de nuevo.

A pesar de ser sincrónica, una conversación por medio de *Chatnet* difiere de una conversación oral en que los usuarios emplean más tiempo en codificar y descodificar mensajes, ya que éstos son escritos. Aún así, existe cierta presión para mantener el ritmo de

ASELE. Actas XII (2001). MARISOL FERNÁNDEZ-GARCÍA Y ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ. La...
Centro Virtual Cervantes

la conversación de manera que la secuencia de turnos que resulta se asemeja, hasta cierto punto, a la de una conversación oral.

3.3 Tareas comunicativas.

Este estudio examina la relación entre tareas y uso de estrategias comunicativas. Para ello se compara el uso de estrategias al llevar a cabo dos tipos de tareas comunicativas que difieren en cuanto a lo que Pica, Kanagy y Falodun (1993) denominan "requisito de la interacción" y "objetivo comunicativo". En cuanto al requisito de la interacción, las dos tareas se diferencian en que en una de ellas, la tarea cerrada, el intercambio de información es obligatorio mientras que en el caso de la otra, la tarea abierta, el intercambio de información es opcional. Es decir, mientras que en el caso de la tarea cerrada existe cierta información que los aprendices deben intercambiar o compartir para poder completar la tarea con éxito, en el caso de las tareas abiertas los aprendices pueden decidir qué información quieren compartir. En lo que respecta al objetivo comunicativo, Pica y otros distinguen entre tareas que tienen una única solución o conclusión y tareas que tienen varias posibles soluciones o conclusiones. Así, en el caso de la tarea cerrada de este estudio, hay una única posible manera de completar la tarea, mientras que en el caso de la tarea abierta hay varias maneras posibles de concluirla.

La tarea cerrada era del tipo "rompecabezas". Cada miembro de la pareja recibió una hoja con cuatro dibujos, cada uno de una persona diferente. Dos de los cuatro dibujos eran iguales para los dos miembros de la pareja, mientras que los otros dos tenían detalles diferentes. El objetivo de la tarea era identificar los dibujos diferentes y determinar cuáles eran las diferencias.

La tarea abierta era del tipo de "toma de decisión". Cada miembro de la pareja recibió una hoja con seis dibujos[1], cada uno de una persona diferente. Los dibujos de la hoja eran idénticos para los dos miembros. El objetivo de la tarea era poner a las personas de los dibujos en orden de preferencia para un trabajo teniendo en cuenta su apariencia física y, finalmente, justificar el orden elegido.

3.4 Recogida de datos.

Las tareas se llevaron a cabo en parejas y por medio del programa *Chatnet*. Los dos tipos de tareas se distribuyeron al azar entre los miembros de cada una de las doce clases que participaron en el estudio, de manera que la mitad de cada clase llevó a cabo una de las tareas y la otra mitad la otra tarea. Antes de comenzar, los participantes rellenaron un cuestionario sobre información personal y académica.

[1] Para evitar encontrar diferencias en uso de estrategias atribuibles al vocabulario que se requería para describir los dibujos, se utilizaron los mismos seis dibujos para construir las dos tareas.

ASELE. Actas XII (2001). MARISOL FERNÁNDEZ-GARCÍA Y ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ. La...
Centro Virtual Cervantes

4. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS EXAMINADAS EN ESTE ESTUDIO

Este estudio se limita al análisis de las estrategias comunicativas que implican una expansión de los recursos lingüísticos del aprendiz, conocidas como "achievement strategies". Faerch y Kasper (1983) señalan que son este tipo de estrategias y no las que implican un ajuste o abandono del mensaje ("avoidance strategies"), las que pueden tener un impacto en el aprendizaje de la lengua. De acuerdo a Faerch y Kasper, al usar estas estrategias, el aprendiz expande sus recursos sin abandonar el sistema de interlengua completamente (como al cambiar de código o al usar estrategias extralingüísticas como la mímica), lo cual le permite formular hipótesis sobre la L2. Aunque el aprendiz también hace uso de estrategias de comprensión, es decir, puede usar la L1, la interlengua o el contexto para entender elementos de la L2 que aún no forman parte de su sistema de interlengua, por razones de extensión, en este estudio se examinan las estrategias de producción únicamente.

Las estrategias usadas por los aprendices se clasificaron de acuerdo a un sistema similar al usado por Liskin-Gasparro (1996), el cual incluía categorías propuestas en estudios previos (Bialystok, 1983; Faerch y Kasper, 1983; Tarone, 1983). Este sistema adopta la diferenciación propuesta por Bialystok entre estrategias comunicativas basadas en la L2 y las basadas en la L1, lo cual facilita el análisis de los datos al permitir organizar los diferentes subgrupos de estrategias bajo dos categorías que las engloban. El sistema de clasificación de estrategias incluía las categorías que se presentan a continuación. Los ejemplos[2] que se incluyen en cada categoría fueron usados por diferentes participantes al realizar las tareas de este estudio.

Estrategias comunicativas basadas en la L2:

1. Aproximación. Uso de un término del español que está relacionado desde un punto de vista semántico con el término objeto pero no es apropiado en ese contexto. Puede tratarse de una generalización o de un sinónimo. Ejemplos: *"el gente"* por "la persona", *"la joya"*, *"un oro"*, *"un anillo"* por "un arete".
2. Circunlocución/Descripción. Uso de explicaciones o descripciones del elemento léxico desconocido. Ejemplos: *"no tiene pelo encima de su cabeza"* para referirse a "calvo"; *"tres partes de metal largo en su pelo"* para referirse a "tres horquillas". Pueden referirse a propiedades o funciones del referente del que se habla: *"cuando una persona tiene sangre"* por "herida"; *"ayuda cuando hace frío y hace viento"* para referirse a "la bufanda"; *"la cosa que...lleva con un traje a trabajo"* para referirse a "corbata". Puede tratarse de ejemplos: *"como lo que se hacen en el pelo en Jamaica"* para referirse a "trenzas", *"pelo es como José"* para referirse a "lacio".

[2] Se transcriben literalmente y respetando los errores que aparecen en los intercambios escritos.

ASELE. Actas XII (2001). MARISOL FERNÁNDEZ-GARCÍA Y ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ. La...
Centro Virtual Cervantes

3. Acuñamiento de palabra. Uso de una palabra inventada que conceptualmente tiene su origen en la lengua objeto y cuya manifestación exterior se conforma a la morfología de la L2. Ejemplos: *"raziqueido"* por "rizado", *'las collinas"* por "los collares"

Estrategias comunicativas basadas en la L1:

1. Transliteración/Extranjerización. Uso de una palabra inventada que tiene origen semántico en la L1 pero que o bien no existe o existe con otro significado en la L2. Ejemplos: *"el tipos"* por "las puntas (de las horquillas)" (the tips), *"pelos de caballo"* por "coletas" (ponytails).
2. Cambio de código. Uso de una palabra de la L1 sin intentar traducirla o adaptarla a la morfología de la L2. Ejemplos: *"no tengo chica con 'pins'* (ganchos) *en su pelo"*; *"mi numero 4 tiene una camisa con 'polka dots'"* (motas).
3. Solicitar ayuda. Consiste en pedir ayuda al interlocutor cuando no se sabe o no se está seguro de cómo se expresa algo en la L2. Puede tratarse de una pregunta indirecta: *"fabrica no era la palabra, ¿verdad?"* (el hablante trata de decir "tela"), o puede ser una pregunta directa: *"como se dice to anger"*.

Las estrategias fueron codificadas por un ayudante de investigación. La codificación fue luego verificada por las investigadoras y los pocos casos en que hubo discrepancias fueron clarificados y reclasificados.

5. RESULTADOS

La Tabla 1 presenta la distribución de estrategias comunicativas encontrada en las conversaciones de los grupos que llevaron a cabo las tareas de este estudio. En primer lugar, cabe destacar que, en cuanto al número total de estrategias usadas por cada grupo, el que realizó la tarea cerrada usó casi el doble de estrategias que el que realizó la tarea abierta (427 frente a 214). El cómputo de estrategias también muestra que en el caso de las tareas cerradas los aprendices hicieron un uso equitativo de las estrategias basadas en la L2 (total 216) y de las basadas en la L1 (total 211), mientras que el grupo que realizó la tarea abierta uso más frecuentemente las basadas en la L1 (169) que las basadas en la L2 (45). Asimismo, el cómputo muestra que el grupo que realizó la tarea cerrada recurrió con mucha más frecuencia a las estrategias basadas en la L2 (216) que el grupo que realizó la tarea abierta (45).

En lo que se refiere a la distribución de estrategias dentro de las dos categorías englobadoras, en el caso de las estrategias basadas en la L2, la que se usó con más frecuencia al realizar la tarea cerrada fue la circunlocución (68,5 %) seguida de la aproximación (27,3%). En el caso de las tareas abiertas, hubo un uso más aproximado de estas dos estrategias (42,2% y 37,8%, respectivamente). En cuanto a las estrategias basadas en la L1, la más usada fue el cambio de código, al realizar tanto las tareas cerradas (71,6%)

ASELE. Actas XII (2001). MARISOL FERNÁNDEZ-GARCÍA Y ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ. La...
Centro Virtual Cervantes

como las abiertas (64,5%). La estrategia que ocupa segundo lugar es la transliteración con un uso del 28,4% en tareas cerradas y del 33,7% en las abiertas.

	Tarea cerrada			Tarea abierta		
Categoría: Estrategias basadas en la L2:	**N %**	**Cat.**	**% Total**	**N %**	**Cat.**	**% Total**
Aproximación	59	27,3	13,8	19	42,2	8,8
Circunlocución/ Descripción	148	68,5	34,7	17	37,8	8
Acuñamiento de palabra	9	4,2	2,1	9	20	4,2
Total estrategias basadas en la L2:	216	100	50,6	45	100	21
Categoría: Estrategias basadas en la L1:	**N %**	**Cat.**	**% Total**	**N %**	**Cat.**	**% Total**
Transliteración/ Extranjerización	60	28,4	14	57	33,7	26,6
Cambio de código	151	71,6	35,4	109	64,5	51
Solicitar ayuda	0	0	0	3	1,8	1,4
Total estrategias basadas en la L1:	211	100	49,4	169	100	79
Total estrategias basadas en la L2 y la L1:	427	100	214	100		

Tabla 1. Categorías y número de estrategias comunicativas en tareas cerradas y abiertas.

Un examen de las estrategias usadas por cada pareja reveló que, en el caso de la tarea cerrada, todas las parejas usaron alguna de las estrategias de la Tabla 1 y que, como se muestra en la Tabla 2, la mayoría de las parejas (74,5%) uso tres o más diferentes. En cambio, en el caso de las tareas abiertas, algunas parejas no hicieron uso de estrategias comunicativas (12.7%) y sólo aproximadamente un tercio (32,7%) del total de parejas de este grupo usó tres o más diferentes.

ASELE. Actas XII (2001). MARISOL FERNÁNDEZ-GARCÍA Y ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ. La...
Centro Virtual Cervantes

	Tarea cerrada % de parejas	Tarea abierta % de parejas
0 estrategias	0	12,7
1-2 estrategias	25,5	54,6
más de 3 estrategias	74,5	32,7

Tabla 2. Variedad de estrategias que usaron las parejas en las tareas cerradas y abiertas.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar hay que advertir que se trata éste de un estudio descriptivo y que, en esa medida, las conclusiones que aquí se exponen, basadas en los resultados obtenidos, sugieren hipótesis que habría que poner a prueba en investigaciones venideras. Los hallazgos más destacables de este estudio son que, en comparación con la tarea abierta, la tarea cerrada propició un uso mayor de estrategias comunicativas, un uso mayor de estrategias comunicativas basadas en la L2 y mayor variedad en el uso que cada pareja hizo de estrategias comunicativas. Estos hallazgos hablan en favor de la inclusión de las tareas cerradas en los programas de curso de español como L2, si partimos del presupuesto de que, como apunta Candlin, "communication strategies not only serve to overcome problems learners face but are also used by learners to create conditions for intake" (1983: XII).

En vista de los resultados de este estudio, cabría preguntarse por qué razón las tareas cerradas parecen facilitar más el uso de estrategias comunicativas y, en especial, el uso de las estrategias basadas en la L2 ya que éstas, al valerse de los recursos del sistema de interlengua que el aprendiz posee, ofrecerían oportunidades para poner a prueba hipótesis sobre la L2. En este sentido cabe señalar que la necesidad de intercambiar más información propicia la aparición de estrategias y que, como señalan Pica y otros, las tareas cerradas favorecen el intercambio de información, al tener una única solución y exigir que se intercambie obligatoriamente cierta información para llegar a ella. Resulta de interés, además, señalar que en este estudio se observó que las parejas se involucraron con más interés en el desarrollo de la tarea cerrada que en el de la abierta.

Esta diferencia entre ambas tareas se manifestó en términos de output total generado ya que las tareas cerradas dieron lugar a más output que las abiertas. El desarrollo de las interacciones también muestra que los aprendices no tenían el mismo interés en el desarrollo de las tareas abiertas que en el de las cerradas. Es más, en muchos casos los aprendices que llevaban a cabo la tarea abierta se pusieron de acuerdo en el orden de clasificación de los personajes sin discutir o especificar por qué elegían ese orden. Los intercambios en estos casos eran breves y la pareja pasaba luego a hablar sobre otros temas de su interés. En la tarea cerrada, en cambio, muy pocas parejas se involucraron en algún intercambio que no tuviera que ver con la tarea para desarrollar. Es más, el interés por encontrar una solución al rompecabezas se aprecia no sólo en cómo se desarrollan las conversaciones, sino también en el hecho de que algunas parejas persistieron en su afán por

ASELE. Actas XII (2001). MARISOL FERNÁNDEZ-GARCÍA Y ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ. La...
Centro Virtual Cervantes

encontrar la solución hasta el punto de no querer abandonar la tarea una vez que el tiempo de la clase había concluido.

Así pues, este estudio sugiere que características del diseño de las tareas comunicativas como el requisito de la interacción y el objetivo comunicativo invitan al aprendiz a participar en mayor o menor medida en la tarea y despiertan diferentes grados de motivación. Aún así, también existe la posibilidad de que otras características de las tareas (ej. la temática) o del aprendiz (ej. nivel de dominio de la L2) puedan dar lugar a otros resultados. En este sentido estamos de acuerdo con Candlin cuando señala que "what is needed is an experimental typology of tasks which can be shown to engender particular kinds of communication and particular kinds of communication strategy among varying learners" (1983: XIII).

7. BIBLIOGRAFÍA

Beauvois, M. (1992): "Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: Conversation in slow motion", *Foreign Language Annals*, 25, 455-464.

Bialystock, E. (1983): "Some factors in the selection and implementation of communication strategies", en C. Faerch/ G. Kasper (dirs.): *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman, 100-118.

Canale, M. y Swain, M. (1980): "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1, 1-47.

Candlin, C. N. (1983): Preface, en C. Faerch/ G. Kasper (dirs.): *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman, IX-XIV.

Corder, S. P. (1983): "Strategies of communication", en C. Faerch/ G. Kasper (dirs.): *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman, 15-19.

Faerch, C. y Kasper, G. (1983): Introduction, en C. Faerch/ G. Kasper (dirs.): *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman, XV-XXIV.

Fernández-García, M. y Martínez-Arbelaiz, A. (en prensa): "Negotiation of Meaning in Non-Native Speaker-Non-Native Speaker Synchronous Discussions", *CALICO Journal,* 19(2), December-January 2001-2002.

Gass, S. M. y Varonis, E. M. (1985): "Variation in native speaker speech modification to non-native speakers", *Studies in Second Language Acquisition*, 7(1), 37-58.

Kelm, O. (1992): "The use of synchronous computer networks in second language instruction: a preliminary report", *Foreign Language Annals*, 25 (5), 441-454.

Kern, R. G. (1995): "Restructuring Classroom Interaction with Network Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production", *The Modern Language Journal*, 79, 457-476.

Krashen, S. (1985): *The input hypothesis*, New York, Longman.

Liskin-Gasparro, J. E. (1996): Circumlocution, Communication Strategies, and the ACTFL Proficiency Guidelines: An Analysis of Student Discourse", *Foreign Language Annals,* 29(3), 317-330.

ASELE. Actas XII (2001). MARISOL FERNÁNDEZ-GARCÍA Y ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ. La...

Centro Virtual Cervantes

Long, M. (1985): "Input and Second Language Acquisition Theory", en S.M. Gass/ C. Madden (dirs.): *Input in second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House.

Paribakht, T. (1985): "Strategic competence and language proficiency", *Applied Linguistics,* 6(2), 132-146.

Pica, T. (1994): "Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?", *Language Learning*, 44 (3), 493-527.

Pica, T y Doughty, C. (1985): "Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities", en S. M. Gass/ C. Madden (dirs.): *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, 115-132.

Pica, T., Kanagy, R. y Falodun, J. (1993): "Choosing and using communication tasks for second language instruction and research", en G. Crookes/ S.M. Gass. (dirs.): *Tasks and second language learning: Integrating theory and practice*, Clevedon, Multilingual Matters Ltd, 9-34.

Pellettieri, J. (2000): "Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence", en M. Warschauer/ R. Kern (dirs.): *Network-based language teaching: Concepts and practice*, New York, Cambridge University Press, 59-86.

Poulisse, N. y Schils, E. (1989): "The Influence of Task- and Proficiency-Related Factors on the Use of Compensatory Strategies: A Quantitative Analysis", *Language Learning*, 39, 15-48.

Scarcella, R. e Higa, C. (1981): "Input, negotiation, and age differences in second language acquisition", *Language Learning*, 31 (2), 409-438.

Selinker, L. (1972): "Interlanguage", IRAL, 10, 209-231.

Sullivan, N. y Pratt, E. (1996): "A Comparative Study of Two ESL Writing Environments: A Computer-Assisted Classroom and a Traditional Oral Classroom", *System,* 29, 491-501.

Swain, M. (1985): "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", en S. M. Gass/C. G. Madden (dirs.): *Input in second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, 235-253.

Tarone, E. (1983): "Some thoughts on the Notion of Communication Strategy", en C. Faerch/ G. Kasper (dirs.): *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman, 61-74.

Varonis, E. M. y Gass, S. M. (1985): "Non-native/non-native conversations: A model for negotiation of meaning", *Applied Linguistics*, 6 (1), 71-90.

Warschauer, M. (1996): "Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom", *CALICO Journal*, 13(2), 7-26.

Warschauer M. y Kern, R. (2000): *Network-based language teaching: Concepts and practice*, New York, Cambridge University Press.

ASELE. Actas XII (2001). MARISOL FERNÁNDEZ-GARCÍA Y ASUNCIÓN MARTÍNEZ-ARBELAIZ. La...

Centro Virtual Cervantes