

ESTRATEGIAS LÉXICAS DE COMUNICACIÓN EN LA PRODUCCIÓN ORAL DE APRENDIENTES DE INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN LOS NIVELES POST-ELEMENTAL, INTERMEDIO, POST-INTERMEDIO Y AVANZADO*

ALFONSINA DODDIS, PATRICIO NOVOA,
JESSIE ROJAS Y XIMENA TABILO
Universidad de Chile

En este trabajo se informa de un estudio descriptivo y comparativo de carácter cuantitativo sobre el uso de estrategias léxicas de comunicación en la ejecución de tres tareas orales por parte de aprendientes de inglés como segunda lengua. La muestra está constituida por 12 sujetos exitosos y 12 no exitosos, pertenecientes a los niveles post-elemental, intermedio, post-intermedio y avanzado. Este estudio se enmarca en la aproximación psicolingüística cognitiva al estudio de las estrategias de comunicación y se apoya en el modelo de estrategias léxicas de Poulisse (1990). Los datos obtenidos permiten afirmar que existe una relación entre el uso de estrategias léxicas por parte de dichos aprendientes y la naturaleza de las tareas orales, el nivel de competencia comunicativa de los sujetos y la condición de alumno exitoso o no exitoso.

PALABRAS CLAVE: estrategias léxicas de comunicación, tareas orales, competencia comunicativa

This paper reports on the use of lexical communication strategies in the performance of three oral tasks by 12 successful and 12 less successful learners of English as a foreign language, at post-elementary, intermediate, post-intermediate, and advanced levels. This is a quantitative descriptive-comparative study framed within the cognitive approach to communication strategy research and it is based on Poulisse's (1990) model of compensatory strategies. The results show that the nature of the oral tasks, the subjects' level of communicative competence

* Este trabajo forma parte del proyecto "Estrategias léxicas de comunicación en la producción oral del inglés como segunda lengua" SOC 01/ 20-2 de la Dirección de Investigación de la Universidad de Chile. Parte de este artículo fue presentado en el Decimocuarto Congreso de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior (SONAPLES), Universidad de los Lagos, Osorno, mayo de 2004.

Para correspondencia y solicitudes de separatas, dirigirse a: Alfonsina Doddis. Correo electrónico: <adoddis@uchile.cl>

and the condition of successful or less successful learner have an influence on the choice of compensatory lexical strategies.

KEY WORDS: lexical communication strategies; oral tasks; communicative competence

1. INTRODUCCIÓN

En el presente artículo, se informa de una investigación cuyo objetivo es describir comparativamente el uso de estrategias léxicas de comunicación por parte de un grupo de aprendientes de inglés como segunda lengua¹. En esta primera sección, nos referiremos a algunas cuestiones preliminares en relación con los términos de este trabajo. Buscamos explicitar los conceptos que nos han permitido adoptar una postura particular, señalando nuestras principales fuentes de información y algunos conceptos relevantes en el ámbito de los estudios de estrategias. En primer lugar, apoyados en la argumentación de Anderson (en O'Malley y Chamot 1990) en cuanto a la formulación de una teoría unitaria de la mente, i.e., "un sistema cognitivo común para todos los procesos mentales de nivel superior", hemos suscrito en anteriores estudios la aproximación teórico-descriptiva a las estrategias de aprendizaje propuesta por O'Malley y Chamot (1990). Para esta investigación en relación con las estrategias de comunicación, se han examinado varios trabajos que pueden describirse como revisiones del estado de la cuestión. Entre ellos, destacamos el recuento de Dörnyei y Scott (1997), quienes examinan minuciosa y críticamente distintas aproximaciones a la caracterización de las estrategias de comunicación. El concepto de estrategias de comunicación adoptado para este trabajo se encuentra debidamente precisado en el apartado siguiente. Asociados a los aspectos psicolingüísticos reconocibles en nuestro artículo, destacamos la contribución de Dörnyei y Kormos (1998) en lo que se refiere a mecanismos de solución de problemas en la comunicación en L2. Estos antecedentes fundamentan la perspectiva cognitiva con que intentamos acercarnos al estudio de las estrategias de comunicación.

En segundo lugar, partiendo del supuesto de que existe un 'comportamiento estratégico' que asume diferentes formas en diferentes medios y dominios, es posible observar cómo el centro de interés de los estudios de estrategias en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas se desplaza desde la construcción de una L2 por parte de un aprendiente de dicha lengua hasta la forma en que se la use en instancias de comunicación. A fin de dar cuenta de los aspectos de dicho comportamiento estratégico vinculados al uso, se requerirá de una consecuente revisión del concepto de 'conocimiento procedimental' de Anderson, fundamental en nuestros estudios anteriores (Cepeda, Doddis y Novoa 1996, Doddis y Novoa 1996, Doddis y Novoa 1997, Doddis y Novoa 1999-2000, Doddis, Novoa y Tabilo 2001-2003, Tabilo 2000).

¹ En este trabajo, no se hace distinción entre segunda lengua y lengua extranjera.

En este sentido, se encuentra en Schmidt (1992, en Ellis 1994) el concepto de ‘destreza procedimental’, caracterizada como “el aspecto operacional inherente a efectivamente hacer algo en tiempo real” (Ellis 1994: 393). A partir de este concepto, será posible delimitar un espacio conceptual para la identificación o la construcción de recursos necesarios con el propósito de resolver los problemas asociados a la comunicación, en este caso, en la lengua meta.

La cuestión de cuáles serán dichos recursos y cómo acotar su ámbito de acción para propósitos investigativos conduce a nuestra tercera consideración: se requerirá de una especificación más rigurosa de las variables que pueden constituir un comportamiento estratégico, más allá de la mera observación no controlada de tal comportamiento en ciertos sujetos. Tal especificación la encontramos en Bialystok y Kellerman (1987) y Kellerman y Bialystok (1997), ambos en Kasper y Kellerman (1997). En este contexto, tres son las “condiciones deseables” para una caracterización adecuada del comportamiento estratégico, según Kellerman y Bialystok (1997): parsimonia, generalizabilidad y plausibilidad psicológica. Los autores citados reflexionan en torno a la noción de ‘plausibilidad psicológica’ en el sentido de que “cualquier taxonomía de estrategias que se proponga debería estar informada por conocimiento actualizado acerca del procesamiento del lenguaje, la cognición y el comportamiento desplegado en la solución de problemas” (p. 31).

En la perspectiva propuesta, examinaremos, por una parte, los aportes del grupo de Nijmegen, en particular de Poulisse, en cuanto a taxonomías de estrategias y, por otra, la contribución de Bialystok a través de su modelo de procesamiento. En estos términos, Kellerman y Bialystok creen haber presentado “una cuenta del comportamiento estratégico que se vincula directamente con la cuestión de la plausibilidad psicológica” (1997: 46).

Finalmente, la investigación informada en este artículo es de naturaleza cuantitativa por cuanto los datos necesarios se han reunido a partir de muestras de producción oral por parte de los sujetos, las cuales constituyen las instancias de uso en que se emplean las correspondientes destrezas procedimentales.

2. EL ESTUDIO

2.1. *Marco teórico*

En su versión contemporánea, los estudios de adquisición de segundas lenguas han recogido, como uno de sus supuestos básicos, el concepto de competencia comunicativa (Hymes 1972). Este concepto modular ha requerido, por una parte, de una postura teórica que fundamente y garantice un grado de coherencia adecuado al diseño e implementación de los correspondientes proyectos de investigación y, por otra, de precisiones más delicadas que permitan fundamentar los distintos aspectos de la operatividad inherente a tal quehacer investigativo.

En esta perspectiva, nos planteamos la posibilidad de inscribir los estudios de adquisición de segundas lenguas en el ámbito de los estudios de interlengua (Selinker 1992). Por otro lado, suscribimos la caracterización de competencia comunicativa

de Canale (1983) como un complejo integrado por cuatro competencias parciales: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. A su vez, Canale y Swain (1980) proponen también una especificación de esta competencia en el sentido de que ella está constituida por los sistemas subyacentes de conocimiento y de destreza requeridos para la comunicación real. Sobre estas mismas bases, sosteníamos en un trabajo anterior (Doddis, Novoa y Tabilo 2001-2003) que “si se concibe la adquisición de una segunda lengua como un proceso de cambio en la interlengua del aprendiente, las estrategias de comunicación, por su naturaleza, ocupan un lugar relevante en el desarrollo de la interlengua” (p. 214).

La pertinencia de estos conceptos, que acogemos como planteamientos generales de trabajo para la investigación en la adquisición de inglés como lengua extranjera, nos queda de manifiesto a partir de la observación, aun asistemática, de los frecuentes y variados intentos fallidos en la completación de unidades de comunicación por parte de usuarios no nativos en diferentes contextos, incluso en un contexto de situación normalmente tan acotado como la clase de lengua extranjera.

En lo inmediato, el estudio de que damos cuenta se apoya, en lo conceptual, en la definición de estrategias léxicas de compensación o comunicación aportada por Poulisse (1990) y, en lo operacional, en la taxonomía de dichas estrategias de la misma investigadora. Estas propuestas constituyeron la base del influyente proyecto Nijmegen, en que Poulisse colaborara con Bongaerts y Kellerman.

Con posterioridad (Kellerman y Bialystok 1997), se profundizó en la conceptualización de Poulisse y colaboradores sobre la base del modelo de proficiencia lingüística de Bialystok, quien diferencia entre dos componentes en el procesamiento lingüístico: ‘análisis del conocimiento’ y ‘control del procesamiento’ o ‘atención selectiva’. El equilibrio entre ambos componentes hace posible el procesamiento en cuestión; su ruptura, en cambio, no puede resolverse sino recurriendo a la aplicación de estrategias de comunicación. Nuestros propios trabajos, individuales o compartidos, se inscriben en este contexto teórico descriptivo (Tabilo 2000, Doddis, Novoa y Tabilo 2001-2003).

Poulisse define las estrategias de comunicación como recursos del hablante de una lengua extranjera empleados “a fin de transmitir su intención comunicativa al percatarse de los problemas que surgen durante la fase de planificación de una emisión como consecuencia de sus propias limitaciones lingüísticas” (Poulisse, Bongaerts y Kellerman 1984, en Poulisse 1990: 22). La autora reconoce las categorías y subcategorías de estrategias de comunicación que se recogen en la síntesis que se presentará más adelante.

La base teórica para la taxonomía de estrategias de Poulisse a que hacemos referencia se encuentra en el modelo de producción de lenguaje de Levelt (1989). La propiedad de este modelo para la fundamentación de la taxonomía en cuestión reside en su inclusión, por una parte, de reglas conversacionales y, por otra, de modelos de discurso. Contenida en estos parámetros, se describe la producción de lenguaje como un proceso automático y continuo que transcurre desde el componente de conceptualización, en que se genera el mensaje, hacia la etapa de formulación, donde los contenidos del mensaje se encapsulan en el lexicón mental, que determinará

las formas sintácticas, morfológicas y fonológicas. El mensaje arribará, entonces, a las estructuras de superficie, así aprehensible para el receptor. Una vez surgida la necesidad de reactivar el proceso de comunicación entorpecido por alguna falla en el conocimiento, en este caso, léxico del usuario, prosigue Poulisse, dicho hablante deberá recurrir a su conocimiento efectivamente disponible en una de dos formas: a) la identificación de las propiedades atribuibles al concepto meta, equivalente –estimamos– a establecer los correspondientes rasgos semánticos, como asimismo la identificación de las relaciones de dicho concepto con otros conceptos, y b) la formulación de las reglas sintácticas, morfológicas, léxicas y fonológicas de la L1 y de la L2 que permitirán, eventualmente, establecer relaciones entre una y otra.

El primero de estos conocimientos, adecuadamente denominado ‘conocimiento conceptual’, permitirá la activación de una cierta categoría de estrategias; un tipo diferente de estrategias estará, consecuentemente, a disposición sobre la base del otro tipo de conocimiento, ‘conocimiento lingüístico’. Sobre estos dos principios, Poulisse construye su taxonomía. El conocimiento conceptual permite que el hablante se refiera al concepto meta señalando algunas de sus propiedades, utilizando así las estrategias denominadas ‘conceptuales analíticas’. Dicho conocimiento hace posible que el usuario sustituya el ítem léxico o reemplace la referencia a él por un concepto que comparta algunas de las propiedades del concepto meta usando, de esta manera, las estrategias llamadas ‘conceptuales holísticas’.

El conocimiento lingüístico, a su vez, permite al hablante elegir entre dos tipos de estrategias. Por una parte, puede realizar creaciones morfológicas; por otra, puede explorar las similitudes entre la lengua materna y la lengua meta, así como entre otras segundas lenguas y la lengua meta. Las estrategias correspondientes se denominan ‘creatividad morfológica’ y ‘transferencia lingüística’, respectivamente. A su vez, las estrategias de transferencia lingüística presentan tres subcategorías: ‘préstamo’, ‘extranjerismo’ y ‘traducción literal’. La estrategia de préstamo se define como el uso de un ítem léxico de la lengua materna o de cualquier lengua sin ninguna adaptación fonológica o morfológica. Por otro lado, el extranjerismo se refiere al uso de una palabra de la lengua materna o de otra lengua con cierta adaptación fonológica y/o morfológica. Por último, la estrategia de traducción literal es la traducción de una palabra o frase de la lengua materna o de cualquier otra lengua a la lengua meta (Doddis, Novoa y Tabilo 2001-2003).

2.2. *Objetivos y preguntas de investigación*

El objetivo general del presente estudio es establecer los términos en que las estrategias léxicas de comunicación son utilizadas por 24 aprendientes de inglés como segunda lengua de cuatro diferentes niveles de competencia comunicativa: post-elemental, intermedio, post-intermedio y avanzado, 12 de ellos ‘exitosos’ y 12 ‘no exitosos’, en la ejecución de tres tareas de producción oral, un monólogo, una entrevista y una descripción de láminas. El concepto de competencia comunicativa permite, por una parte, establecer la diferencia entre sujetos de los niveles post-elemental, intermedio, post-intermedio y avanzado; por otra, permite determinar los sujetos exitosos y no exitosos.

Para el propósito antes mencionado, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- a) Identificar las estrategias léxicas de comunicación realizadas por los sujetos de acuerdo al marco teórico.
- b) Clasificar las estrategias léxicas de comunicación de acuerdo con la taxonomía de estrategias seleccionada.
- e) Analizar cuantitativamente el uso de estrategias léxicas de comunicación empleadas por los sujetos.
- d) Identificar las relaciones entre los niveles de competencia comunicativa de los sujetos, i.e., post-elemental, intermedio, post-intermedio y avanzado, y los aprendientes exitosos y no exitosos en cada nivel, las tareas realizadas y su uso de estrategias léxicas de comunicación.

Para el presente estudio, se formularon las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Existe una relación entre diferentes tipos de tareas orales realizadas por aprendientes de inglés como segunda lengua y el uso de estrategias léxicas de comunicación por parte de dichos aprendientes?
- b) ¿Existe una relación entre el nivel de competencia comunicativa en el medio oral de aprendientes de inglés como segunda lengua, post-elemental, intermedio, post-intermedio y avanzado, y el uso de estrategias léxicas de comunicación por parte de dichos aprendientes?
- e) ¿Existe una relación entre la condición de alumno exitoso y no exitoso de inglés como segunda lengua y el uso de estrategias léxicas de comunicación por parte de dichos aprendientes?

2.3. Metodología

2.3.1. Sujetos

Los sujetos fueron 24 estudiantes de inglés como L2, seis de nivel post-elemental, seis de nivel intermedio, seis de nivel post-intermedio y seis de nivel avanzado, del programa de Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas del Departamento de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Este programa tiene una duración de cuatro años.

Se hizo una distinción entre dos tipos de alumnos, exitosos y no exitosos, sobre la base de las calificaciones obtenidas en el examen oral final de las asignaturas anuales de Lengua Inglesa I (post-elemental), II (intermedio), III (post-intermedio) y IV (avanzado). En Lengua Inglesa I, se consideraron alumnos exitosos aquellos que obtuvieron calificaciones entre 6,2 y 5,0, mientras que los no exitosos fueron aquellos que obtuvieron notas entre 4,2 y 4,0. A su vez, en Lengua II, los exitosos fueron aquellos que obtuvieron entre un 6,0 y 4,8 y los no exitosos, los que tuvieron calificaciones entre 4,3 y 4,0. Por otra parte, en Lengua III, los exitosos son los que obtuvieron notas entre 6,0 y 5,6 y los no exitosos, entre 4,2 y 4,0. Finalmente, en

Lengua IV, los exitosos obtuvieron nota 6,0 y los no exitosos, entre 4,3 y 4,1. La escala de calificaciones fluctúa entre 1,0 y 7,0, siendo 4,0 la nota mínima de aprobación.

2.3.2. Corpus

El corpus del estudio está constituido por los registros grabados de la ejecución de tres tareas orales: 1) monólogo, parte de los exámenes orales de los sujetos al término del primer, segundo, tercer y cuarto años de la asignatura de Lengua Inglesa, 2) entrevista, también parte de la evaluación oral, y 3) ejecución de una tarea de descripción de láminas.

En la ejecución de la primera tarea, el monólogo, el alumno tiene un alto grado de control sobre su discurso, puesto que tiene a su disposición un lapso de tiempo para su planificación –sin apoyarse en notas escritas– y un turno preestablecido de una duración ya determinada, de alrededor de tres minutos, en primer año, y de cinco minutos en segundo, tercer y cuarto años. En esta actividad, el alumno elige dos temas al azar, de los cuales, posteriormente, escogerá uno para desarrollar ante la comisión evaluadora, integrada por tres profesores de lengua inglesa, hablantes de español como lengua materna. Los temas adquieren un grado de complejidad mayor a medida que el nivel de competencia comunicativa de los alumnos aumenta a través de los cuatro años de aprendizaje de la lengua extranjera². En términos generales, esta actividad podría caracterizarse como una tarea simple en cuanto a su complejidad de acuerdo con las propuestas de Robinson (2001), puesto que los factores cognitivos involucrados son tiempo de planificación, conocimiento previo y tarea única. En cuanto a la condición de esta tarea, i.e., los factores interactivos, podríamos describirla como monológica.

A su vez, en la segunda tarea, la entrevista, que es también parte de la evaluación oral final, son los evaluadores los que tienen un reconocible grado de control del discurso del estudiante, puesto que ellos formulan preguntas. Dichas preguntas, como se mencionara anteriormente, están, en primera instancia, relacionadas con el tema del monólogo y pueden a continuación abarcar otros tópicos a medida que se desarrolla la interacción oral. Esta tarea también tiene un tiempo preestablecido, aproximadamente cinco minutos en cada nivel. Esta actividad puede definirse como una tarea compleja (Robinson 2001) puesto que presenta una complejidad cognitiva mayor que la primera tarea. En efecto, los factores cognitivos involucrados son ausencia de tiempo de planificación, multiplicidad de procesos cognitivos y falta de conocimiento previo. A diferencia de la primera tarea, la condición de esta entrevista implica una participación dialógica. Estas dos actividades orales conllevan un alto grado de dificultad (Robinson 2001) ya que el nivel de ansiedad de los aprendientes es alto al enfrentar dos instancias de evaluación.

² La asignatura de Lengua Inglesa consta de 9 horas cronológicas en primer año, 7,5 en segundo año y 6 horas en tercer y cuarto año.

La última tarea consistió en la descripción de dos láminas. En términos de los factores interactivos, la tarea es monológica. Ésta implicaba la disponibilidad de un repertorio léxico considerable para su realización exitosa, ya que debieron examinarlas cuidadosamente y luego construir un texto oral coherente que describiera las acciones y objetos representados. Dichas ilustraciones son parte de material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras (Yedlin 1981). Una de las láminas muestra el interior de una habitación en una vivienda rural donde se encuentran dos personas, una mujer de edad y un niño. En la habitación se representan muebles y objetos diversos, propios de un ambiente hogareño. La selección de esta lámina obedeció a la familiaridad que los alumnos tendrían con este tipo de entorno, lo que facilitaría la ejecución de la tarea. En efecto, se suponía que los aprendientes contaban con un repertorio léxico suficiente para la denominación de la mayoría de las acciones y objetos representados en esta lámina. En este caso, la tarea tiene características tanto de una tarea simple como de una compleja, ya que un factor cognitivo que incidió en la ejecución fue la asignación de tiempo de planificación y el relativo conocimiento previo para su ejecución; sin embargo, la complejidad de la tarea fue alta a causa del número de elementos presentes en la lámina.

A su vez, la segunda lámina representa una escena de trabajo en la que aparecen dos hombres realizando labores de reparación en el exterior de una casa. Asimismo, se muestra un vehículo abierto en su parte posterior donde se reconocen diferentes tipos de herramientas utilizadas para la realización de las acciones ya mencionadas. Cabe señalar que se escogió esta lámina por cuanto se estimó que presentaría mayores problemas para los alumnos como consecuencia de su conocimiento léxico probablemente insuficiente para la denominación de las acciones y objetos representados en ella. Al igual que en la primera lámina, existen factores cognitivos simples, tiempo de planificación, y complejos, relativa ausencia de conocimiento previo y alto número de elementos. Cabe señalar que, en esta tarea, se solicitó a los sujetos que planificaran su discurso sin notas escritas. En su ejecución, los sujetos tuvieron total control de su discurso: fue realizada sin observadores, sin restricción de tiempo—incluso se les indicó que podrían detener la grabación y reformular su texto si lo consideraban pertinente—y sin la ansiedad normalmente asociada a una instancia de evaluación.

2.3.3. Procesamiento del corpus

El corpus recolectado se transcribió a fin de proceder a la identificación de las estrategias utilizadas por los sujetos. Esta identificación se realizó sobre la base de los siguientes criterios, propuestos por Poulisse (1990): a) problematicidad, considerada como una instancia de “dificultad”, b) naturaleza lingüística del problema, en nuestro caso, un problema léxico, y c) perseverancia del hablante en su intención comunicativa.

Las estrategias así identificadas se clasificaron según el modelo adoptado, i.e., la taxonomía de estrategias propuesta por Poulisse (1990). Un importante aporte a estos procesos metodológicos fue el hecho de que los investigadores y los sujetos compartieran la misma lengua materna, lo que fue particularmente productivo en la

identificación de instancias de traducción literal, préstamos y extranjerismos. Asimismo, fue también significativo que los investigadores, en su calidad de profesores de los sujetos, conocieran su nivel de competencia comunicativa. La identificación y clasificación de estrategias fueron realizadas separadamente por los cuatro investigadores, profesores de inglés como segunda lengua, y los análisis fueron discutidos por el equipo en su conjunto, con el propósito de cautelar el nivel de confiabilidad de dichos análisis. De hecho, la discusión en equipo facilitó la precisión de los análisis, lo que finalmente condujo a decisiones consensuadas en la evaluación de los datos.

Una vez identificadas las estrategias, éstas fueron cuantificadas en los términos siguientes para detectar relaciones entre el uso de estrategias y el tipo de tarea, entre dicho uso y el nivel de competencia (post-elemental, intermedio, post-intermedio, avanzado) así como entre tal uso y la condición de alumno exitoso o no exitoso:

- a) Para cada sujeto, en la realización de cada tarea, se estableció tanto el número total de usos de estrategias como el número de realizaciones en cada una de las categorías y subcategorías de estrategias.
- b) Se sumó el número total de estrategias realizadas en cada tarea por los sujetos en cada nivel de competencia. Esto constituyó el 100% de las ocurrencias de estrategias en cada nivel.
- c) Se calculó el porcentaje de usos de cada categoría y subcategoría de estrategias en cada nivel de competencia en relación con el 100% descrito en b).
- d) Con el propósito de identificar tendencias en el desarrollo longitudinal del uso de estrategias, se sumaron los totales de realizaciones en las categorías y subcategorías de cada nivel, lo que constituyó el 100% de ocurrencia de estrategias. Sobre la base de este 100%, se calculó el porcentaje de usos en cada categoría y subcategoría de estrategias en cada nivel de competencia.
- e) Con el propósito de identificar relaciones entre la calidad de aprendiente exitoso/no exitoso y el uso de estrategias, se estableció el número total de realizaciones por categorías y subcategorías de estrategias por parte de los sujetos exitosos y no exitosos, separadamente. A continuación, se sumó el número de realizaciones de estrategias en cada categoría de estrategias por parte de los sujetos exitosos y no exitosos conjuntamente; ello constituyó el 100% de uso en cada categoría. Por otra parte, el número de realizaciones en cada subcategoría se calculó separadamente para los alumnos exitosos y no exitosos. Cada una de estas sumatorias constituyó el 100% correspondiente.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.1. *Relación entre uso de categorías y subcategorías de estrategias de comunicación y tipos de tareas*

Tarea 1: Monólogo

Al analizar el uso de categorías de estrategias por parte de los sujetos en los cuatro niveles de competencia comunicativa, post-elemental, intermedio, post-intermedio

y avanzado en esta tarea, se observa, por un lado, que las estrategias con mayor frecuencia de uso son las lingüísticas, que representan el 54,1% del total de estrategias realizadas y, por otro, que las estrategias conceptuales representan una frecuencia de uso del 45,9% del total de estrategias en el monólogo.

Tabla 1
Monólogo: porcentajes de frecuencia de uso de subcategorías de estrategias

Subcategorías de estrategias	Niveles de competencia comunicativa				Totales
	Post-elemental	Intermedio	Post-intermedio	Avanzado	
CONCEPTUALES:					
Analítica	1	3	7	0	11 - 7,4%
Holística	1	23	28	5	57 - 38,5%
LINGÜÍSTICAS:					
Creatividad morfológica	4	3	3	0	10 - 6,8%
Transferencia lingüística:					
- préstamo	0	1	0	0	1 - 0,7%
- extranjerismo	1	0	0	0	1 - 0,7%
- traducción literal	10	26	25	7	68 - 45,9%
Total conceptuales	2	26	35	5	68 - 45,9%
Total lingüísticas	15	30	28	7	80 - 54,1%
Total de estrategias	17	56	63	12	148 - 100%

La frecuencia de uso de subcategorías de estrategias se distribuye de la siguiente manera: las dos más utilizadas son la traducción literal, que representa un 45,9% del total de estrategias realizadas, y la conceptual holística, con el 38,5%. El alto porcentaje de estrategias de traducción literal puede explicarse, principalmente, por la naturaleza de la tarea que, aunque se caracteriza por un alto grado de control del discurso por parte del hablante, ciertamente implica resolver problemas léxicos con rapidez, ya que los sujetos están siendo evaluados por una comisión de examinadores y deben demostrar una producción textual fluida. Consecuentemente, se espera que, en tal intento, utilicen estrategias que, en la medida en que apelan a las similitudes entre lengua materna y segunda lengua, son de fácil acceso y no conllevan un proceso cognitivo tan complejo como el requerido en la realización de estrategias conceptuales. Los siguientes ejemplos ilustran la ejecución de la estrategia de traducción literal en los distintos niveles de competencia:

Nivel post-elemental (Sujeto 3)

“They have many debts and sometimes middle class people use their credit cards and they don't think about the future, I mean they pay something for three months.”

Ítem meta: pay for something in three instalments

Nivel intermedio (S 11)

“I don't think computers can be a cause of unemployment. I think people can learn to use it and that is a job, to teach and to use it's a source of job.”

Ítem meta: a job opportunity

Nivel post-intermedio (S 15)

“In Punta Arenas children, when there are days with sun, which are very few, they have to go out to play wearing caps, sun creams and sunglasses because it's dangerous for them.”

Ítem meta: on sunny days

Nivel avanzado (S 21)

“In that film you saw that black people were superior and very well considered because of the DNA structure.”

Ítem meta: looked up to

Con respecto al porcentaje de uso de la subcategoría de estrategias conceptuales holísticas, éste podría explicarse por el mayor esfuerzo cognitivo necesario; vale decir, al no acceder al concepto meta, el alumno busca en su repertorio léxico sustitutos que compartan algunas características semánticas con el ítem en cuestión, tales como sinónimos, hipónimos e hiperónimos, con el propósito de mantener el proceso comunicativo, como se ejemplifica a continuación:

Nivel post-elemental (S 1)

“They showed yesterday a man who spread gasoline, kerosene on his clothes.”

Ítem meta: poured

Nivel intermedio (S 8)

“Independent films are made by people with low incomes, there are a lot of Asian independent films and they show their culture.”

Ítem meta: budget

Nivel post-intermedio (S 17)

“We have a lot of problems and a lot of situations to solve here in our city, and problems that depend on the part of the city where you live.”

Ítem meta: deal with

Nivel avanzado (S 24)

“For example, when a criminal that makes, that commits these crimes. He is not sent to jail.”

Ítem meta: commits

La subcategoría de estrategias analíticas presenta una baja frecuencia de uso comparada con la producción de la subcategoría conceptual holística, 7,4% del total de estrategias. Este fenómeno puede deberse principalmente a la complejidad de estas estrategias en términos cognitivos, puesto que, al no poder acceder al ítem léxico requerido, el sujeto puede enumerar características que describan el concepto y, de esta manera, continuar con el proceso comunicativo. En el contexto de esta tarea, parte de una evaluación formal de los alumnos cuya naturaleza requiere una producción textual fluida que facilite la comunicación, el sujeto opta por soslayar esta estrategia.

Tarea 2: Entrevista

En esta segunda tarea, se observa, por una parte, una alta frecuencia de uso de categorías de estrategias lingüísticas, que constituyen un 61,9% del total de estrategias realizadas por los sujetos pertenecientes a los cuatro niveles de competencia comunicativa y, por otra, un 38,1% de uso de estrategias conceptuales.

Tabla 2
Entrevista: porcentajes de frecuencia de uso de subcategorías de estrategias

Subcategorías de estrategias	Niveles de competencia comunicativa				Totales
	Post-elemental	Intermedio	Post-intermedio	Avanzado	
CONCEPTUALES:					
Analítica	2	2	9	0	13 - 7,7%
Holística	1	20	26	4	51 - 30,4%
LINGÜÍSTICAS:					
Creatividad morfológica	1	2	1	1	5 - 3%
Transferencia lingüística:					
- préstamo	0	2	5	0	7 - 4,2%
- extranjerismo	0	0	0	0	0 - 0%
- traducción literal	32	20	14	26	92 - 54,8%
Total conceptuales	3	22	35	4	64 - 38,1%
Total lingüísticas	33	23	20	27	104 - 61,9%
Total de estrategias	36	45	55	31	168 - 100%

En lo que concierne a las subcategorías de estrategias, el porcentaje más alto está constituido por las estrategias de traducción literal con un 54,8% del número total de estrategias producidas. La segunda subcategoría frecuentemente utilizada es la conceptual holística, que representa un 30,4%. Una explicación posible para este comportamiento estratégico de los sujetos de este estudio es que esta tarea implica un grado de control minoritario del discurso por parte de los estudiantes, puesto que los evaluadores son los que guían la conversación con preguntas referentes al tema del monólogo que luego derivan en otros tópicos, como suele suceder en este tipo de interacción. La presión por mantener un discurso fluido es, de hecho, mayor que en la tarea del monólogo y, por lo tanto, los entrevistados tienden a resolver sus problemas léxicos utilizando la traducción literal del español al inglés como un medio rápido y económico que les permita sostener la comunicación. La situación recién descrita se refleja en el porcentaje de uso de estas dos subcategorías. En efecto, en esta tarea, el porcentaje de traducciones literales es mayor que en el monólogo, 54,8% versus 45,9%. Por otra parte, el porcentaje de uso de la subcategoría de estrategia conceptual holística, que es más compleja en su realización, disminuyó en la entrevista en comparación con el monólogo, 38,5% versus 30,4%. Ejemplos de uso de subcategorías de traducción literal y holísticas se citan a continuación:

Traducción literal:

Nivel post-elemental (S 4)

“I think he's 70 seventy years old but he doesn't represent his age.”

Ítem meta: look

Nivel intermedio (S 7)

“I think a scientist is a kind of person who can think in a logic way.”

Ítem meta: logical

Nivel post-intermedio (S 13)

“I don't mean that because when I go to the Mass, for example, I don't use to give money because I work there and I work with the children, and I'm always there, and I play the guitar in the chorus.”

Ítem meta: choir

Nivel avanzado (S 22)

“For example, my brother says women shouldn't work. He had that idea, because now he thinks in another way.”

Ítem meta: differently

Holísticas:

Nivel post-elemental (S 3)

“I'd try not to use them. I would buy the bare things.”

Ítem meta: essential

Nivel intermedio (S 7)

“In my case, I'm good at, I think, at reading. I like those kind of things but I cannot do a scientist because it's not my nature. I was born to read, to write. I like other kinds of things.”

Ítem meta: become

Nivel post-intermedio (S 17)

“Next year we are going to continue having the same problems but the solutions have to deal with the outskirts in order to create new parts of the city.”

Ítem meta: districts

Nivel avanzado (S 22)

“I refer to... that we should encourage people to buy Chilean products because if we buy products which are from China, from Japan and all that, we will encourage their economic situation and not ours.”

Ítem meta: improve

La producción de la subcategoría conceptual analítica aumentó levemente de un 7,4% en el monólogo a un 7,7% en la entrevista. Se podrían explicar estos resultados en términos similares a como lo hicieramos en el caso de la tarea anterior, el monólogo.

Tarea 3: Descripción de láminas

En la realización de esta tarea, se observa que los estudiantes pertenecientes a los cuatro niveles de competencia comunicativa utilizaron, principalmente, estrategias conceptuales, 70,4% del total de estrategias realizadas, en tanto que las estrategias lingüísticas representan solo 29,6%.

Tabla 3
Láminas: porcentajes de frecuencia de uso de subcategorías de estrategias

Subcategorías de estrategias	Niveles de competencia comunicativa				Totales
	Post-elemental	Intermedio	Post-intermedio	Avanzado	
CONCEPTUALES:					
Analítica	90	81	89	67	327 - 38,5%
Holística	70	85	64	52	271 - 31,9%
LINGÜÍSTICAS:					
Creatividad morfológica	3	6	8	4	21 - 2,5%
Transferencia lingüística:					
- préstamo	0	0	0	0	0 - 0%
- extranjerismo	4	3	6	2	15 - 1,8%
- traducción literal	36	58	91	31	216 - 25,4%
Total conceptuales	160	166	153	119	598 - 70,4%
Total lingüísticas	43	67	105	37	252 - 29,6%
Total de estrategias	203	233	258	156	850 - 100%

En cuanto a las subcategorías de estrategias, el porcentaje de uso más alto corresponde a las conceptuales analíticas con un 38,5% del total de estrategias; la segunda subcategoría más utilizada es la conceptual holística, cuyo empleo asciende a un 31,9%. La estrategia de traducción literal también fue utilizada, aunque con un porcentaje menor, 25,4%. Es importante notar que esta tarea es de naturaleza completamente distinta a las dos anteriormente descritas. Efectivamente, por una parte, tiene como objetivo la nominación de objetos y descripción de acciones presentes en dos láminas. Por otra, la situación en que se ejecutó, i.e., sin presencia de evaluadores, sin restricciones de tiempo y con la posibilidad de reformular el discurso interrumpiendo la grabación de su ejecución si así fuera necesario, permitió a los sujetos la planificación de su discurso y posterior grabación de la tarea. En efecto, cuando el alumno debía compensar la falta de los ítems léxicos requeridos apelaron, por una parte, a la descripción o caracterización de determinados objetos presentes en las láminas utilizando estrategias conceptuales analíticas y, por otra, a la sustitución de los ítems léxicos necesarios por otros de rasgos semánticos similares, empleando, de esta manera, estrategias conceptuales holísticas. Se ejemplifica, a continuación, la realización de estas estrategias en los distintos niveles:

Analíticas:

Nivel post-elemental (S 2)

“This piece of furniture that is very tall like a cupboard and it has four shelves in it.”

Ítem meta: bookcase

Nivel intermedio (S 7)

“This object is something to use for surrounding a house to protect... to protect it from... I don't know er... people who want to enter the house.”

Ítem meta: fence

Nivel post-intermedio (S 14)

“A kind of device which is used to see the gradient of an object. For instance, if an object has a very sharp gradient, that device tells you about that gradient. And the system that it uses is very simple indeed. It has in the middle... it has a pipe made of glass or plastic, which is filled with water or a liquid, something like that, and it's like a ruler. In the middle it has the pipe with water.”

Ítem meta: spirit level

Nivel avanzado (S 21)

“There's a basket made of straw. It's very old fashioned and inside of it... well, this basket is uncovered and the cover is against it so I can see inside of it. There are a lot of things: some pieces of fabric with different patterns and needles and that kind of stuff.”

Ítem meta: sewing box

Holísticas:

Nivel post-elemental (S 6)

“chair”

Ítem meta: rocking chair

Nivel intermedio (S 8)

“stair”

Ítem meta: ladder

Nivel post-intermedio (S 15)

“Other tools”

Ítem meta: drill, plane

Nivel avanzado (S 20)

“whip”

Ítem meta: lasso

Nivel avanzado (S 19)

“furniture”

Ítem meta: bookcase

En conclusión, estos resultados obtenidos ponen de manifiesto la relación que existe entre una tarea específica de producción oral y el uso de estrategias de comunicación en el sentido de que la naturaleza de la tarea y las condiciones en que se ejecuta determinan tanto la selección de estrategias como su frecuencia de uso.

3.2. Relación entre uso de estrategias y niveles de competencia

1. Resultados globales

Tabla 4
Porcentajes de frecuencia de uso de estrategias en los cuatro niveles de competencia comunicativa

Nivel post-elemental	Nivel intermedio	Nivel post-intermedio	Nivel avanzado	Totales
256 22%	335 28,7%	376 32,2%	199 17%	1.166 100%

Al examinar los resultados del uso de estrategias en los cuatro niveles de competencia comunicativa, se observa que el mayor número de estrategias ocurre en el nivel post-intermedio, alcanzando un 32,2% del total de estrategias utilizadas por los aprendientes. A su vez, el menor número de estrategias se encuentra en el nivel avanzado, un 17% del total de las estrategias realizadas por los sujetos del estudio.

Por otra parte, al intentar identificar un patrón de desarrollo longitudinal en el uso de estrategias por parte de los aprendientes en los cuatro estados de interlengua, se observa que se produce un aumento gradual en el número de estrategias realizadas desde el nivel post-elemental al post-intermedio y, a continuación, el número de estrategias experimenta un fuerte descenso en el nivel avanzado, desde un 32,2% de frecuencia de uso en el nivel post-intermedio, a casi la mitad, 17%. Los más bajos porcentajes de uso de estrategias se encuentran en los niveles post-elemental y avanzado, siendo este último el que presenta el menor porcentaje. En el caso del primer estado de interlengua, el reducido porcentaje de estrategias podría explicarse por el nivel relativamente bajo de competencia de los aprendientes, que no facilita la realización de estrategias que suplan las deficiencias léxicas en la segunda lengua. El reducido uso de estrategias por parte de estos aprendientes podría también explicarse por el empleo de estrategias de evitación, que no fue considerado en el presente estudio. En cambio, se puede suponer que los aprendientes del nivel avanzado

utilizan un número reducido de estrategias debido a que, como su nivel de competencia comunicativa es alto, su repertorio léxico presenta un desarrollo suficiente para la ejecución de las tareas propuestas. Por consiguiente, los sujetos no necesitan recurrir frecuentemente a la realización de estrategias léxicas de compensación.

2. Resultados parciales

Tabla 5
Porcentajes de frecuencia de uso de categorías de estrategias:
conceptuales y lingüísticas

Categorías de estrategias	Nivel post-elemental	Nivel intermedio	Nivel post-intermedio	Nivel avanzado	Totales
Conceptuales	165 64%	214 64%	223 59%	128 64%	730 62,6%
Lingüísticas	91 36%	121 36%	153 41%	71 36%	436 37,4%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Al comparar los resultados de la realización de estrategias conceptuales y lingüísticas, se puede constatar que en todos los niveles de competencia existen mayores porcentajes de estrategias conceptuales. Los porcentajes de frecuencias de uso de estrategias son muy similares entre los niveles de competencia, puesto que las conceptuales alcanzan un 64% en tres de los estados de interlengua, post-elemental, intermedio y avanzado, y un 59% en el intermedio. Similar es el caso de los porcentajes de estrategias lingüísticas; éstos son iguales en los niveles post-elemental, intermedio y avanzado, 36%, en tanto que el post-intermedio alcanza un 41% de uso de esta categoría de estrategia. Es posible sugerir que estos resultados similares se produzcan debido a la naturaleza de la tarea de descripción de láminas. Dicha actividad consistió, de hecho, en la realización de dos tareas en las que los sujetos debían denominar diferentes objetos presentes en las ilustraciones. Para tal propósito, los alumnos requerían de un amplio repertorio léxico. Al no poseer tal repertorio, los aprendientes recurrieron, necesariamente, a la caracterización de los objetos a través de la realización de estrategias compensatorias conceptuales. Se puede afirmar que, en la realización de estrategias conceptuales, los aprendientes no se vieron enfrentados a problemas frecuentes en el uso del código de la segunda lengua, lo que se refleja en los porcentajes de uso de estrategias de carácter lingüístico, comparativamente menores que los de las estrategias conceptuales.

Tabla 6
Desarrollo longitudinal del uso de categorías de estrategias:
conceptuales y lingüísticas

Categorías de estrategias	Nivel post-elemental	Nivel intermedio	Nivel post-intermedio	Nivel avanzado	Totales
Conceptuales	165 22,6%	214 29,3%	223 50,5%	128 17,5%	730 100%
Lingüísticas	91 20,9%	121 27,8%	153 35,1%	71 16,3%	436 100%

Al igual que respecto de los resultados globales, al intentar identificar tendencias en el desarrollo longitudinal del uso de estrategias conceptuales y lingüísticas, se observa un aumento desde el nivel post-elemental hasta el post-intermedio. En este caso, los porcentajes se incrementan moderadamente entre los dos primeros estados de interlengua y, luego, más ostensiblemente en el post-intermedio. Se observa, luego, un fuerte descenso en los porcentajes de uso en el nivel más alto de competencia, el avanzado. Se produce aquí, la situación mencionada anteriormente, esto es, los más bajos porcentajes de uso se encuentran en los dos niveles extremos de competencia, el post-elemental y el avanzado. Igualmente, el nivel avanzado es el que presenta el más bajo porcentaje de uso de estrategias. Como en los resultados globales, se podría aseverar que los niveles de competencia de los aprendientes de estos dos grupos, es decir, bajo en el post-elemental y alto en el avanzado, determinan estas bajas frecuencias de uso.

El incremento señalado no ocurre de la misma manera en los dos tipos de estrategias. Las estrategias conceptuales aumentan de un 29,3% en el nivel intermedio a un 50,5% en el post-intermedio; en cambio, las estrategias lingüísticas se incrementan solamente de 27,8% a 35,1%. Es probable que esta diferencia se deba a las dos tareas de descripción de láminas que desarrollaron los sujetos. Dicha ejecución condujo a una mayor realización de estrategias conceptuales que no les presentaron mayores problemas en su codificación.

Tabla 7
Porcentajes de frecuencia de uso de las subcategorías de estrategias conceptuales analíticas y holísticas

Subcategorías de estrategias	Nivel post-elemental	Nivel intermedio	Nivel post-intermedio	Nivel avanzado
Analíticas	93 56%	86 40%	105 47%	67 52%
Holísticas	72 44%	128 60%	118 53%	61 48%
Total	165 100%	214 100%	223 100%	128 100%

Al observar el uso de las subcategorías de estrategias conceptuales, se puede establecer que en dos niveles de competencia, el post-elemental y el avanzado, las estrategias analíticas alcanzan porcentajes superiores a los de las estrategias holísticas, 56% y 52%, respectivamente. Por otra parte, en los dos niveles restantes, el intermedio y el post-intermedio, se puede identificar una tendencia opuesta. En efecto, en estos niveles, los porcentajes mayores se encuentran en las estrategias holísticas, 60% y 53%, respectivamente. A su vez, los porcentajes más bajos de uso de estas estrategias se encuentran en los extremos de los niveles de competencia, en el post-elemental y en el avanzado. Al respecto, se podría sugerir que la realización de estrategias holísticas requiere un mayor conocimiento léxico de la segunda lengua, que los sujetos del nivel post-elemental no poseen. Aun así, el porcentaje de uso de estrategias holísticas por parte de los sujetos avanzados es menor debido a su nivel superior de competencia léxica.

Por otra parte, en los dos niveles más altos de competencia comunicativa, el post-intermedio y el avanzado, los porcentajes de las dos subcategorías de estrategias conceptuales tienden a ser más cercanos, 47% y 53%, y 52% y 48%, respectivamente. Podría sugerirse que existe una mayor flexibilidad en la elección de estrategias en estos dos niveles, ya que los aprendientes pueden apelar tanto a las estrategias analíticas como a las holísticas, dependiendo, tal vez, de otras variables consideradas en este estudio, como, por ejemplo, la naturaleza de la tarea.

Tabla 8

Desarrollo longitudinal del uso de las subcategorías de estrategias conceptuales: analíticas y holísticas

Subcategorías de estrategias	Nivel post-elemental	Nivel intermedio	Nivel post-intermedio	Nivel avanzado	Totales
Análíticas	93 26,5%	86 24,5%	105 29,9%	67 19,1%	351 100%
Holísticas	72 19%	128 33,8%	118 31,1%	61 16,1%	379 100%

A diferencia de las tendencias identificadas anteriormente en el desarrollo longitudinal de uso de estrategias, tanto los porcentajes de las estrategias analíticas como los de las holísticas no presentan un aumento sostenido en los tres primeros niveles. Sin embargo, al igual que en los desarrollos longitudinales comentados previamente, es posible constatar que su uso desciende en el último estado de interlengua, donde se observan porcentajes de 19,1% y 16,1% en las estrategias analíticas y holísticas, respectivamente. La explicación de este uso reducido de estrategias radica en el mayor nivel de competencia de los sujetos avanzados, quienes no necesitan apelar frecuentemente al uso de estrategias de compensación al poder acceder a un mayor número de ítems léxicos meta.

Tabla 9
Porcentajes de frecuencias de uso de subcategorías de estrategias lingüísticas de transferencia lingüística y de creatividad morfológica

Subcategorías de estrategias	Nivel post-elemental	Nivel intermedio	Nivel post-intermedio	Nivel avanzado
Transferencia lingüística	83 91%	110 91%	141 92%	66 93%
Creatividad morfológica	8 9%	11 9%	12 8%	5 7%
Total	91 100%	121 100%	153 100%	71 100%

En el uso de las categorías de transferencia lingüística y creatividad morfológica, se observan frecuencias de uso similares en todos los niveles de competencia: altos porcentajes de transferencia lingüística (91% en los primeros niveles y 92% y 93% en los siguientes) y bajos de creatividad morfológica (9% en los dos primeros y 8% y 7% en los siguientes). En todos los niveles, se apela en gran medida a la lengua materna con el propósito de resolver deficiencias de conocimiento léxico en la segunda lengua. En parte, podemos atribuir la ostensible diferencia entre los porcentajes de uso de las estrategias de transferencia lingüística y las de creatividad morfológica a, por una parte, la mayor complejidad cognitiva asociada a la creatividad morfológica y, por otra, a la variedad de posibilidades de realización de las estrategias de transferencia lingüística (traducción literal, préstamo y extranjerismo).

Tabla 10
Desarrollo longitudinal del uso de las subcategorías de estrategias lingüísticas de transferencia lingüística y de creatividad morfológica

Subcategorías de estrategias	Nivel post-elemental	Nivel intermedio	Nivel post-intermedio	Nivel avanzado	Totales
Transferencia lingüística	83 21%	110 27,5%	141 35%	66 16,5%	400 100%
Creatividad morfológica	8 22%	11 31%	12 33%	5 14%	36 100%

En el desarrollo longitudinal, se observa la tendencia identificada anteriormente, i.e., un aumento gradual en el uso de estrategias en los tres primeros niveles y un descenso en el nivel avanzado en ambas categorías de estrategias. Asimismo, como en casos anteriores, los porcentajes más bajos de uso se encuentran en los niveles post-elemental y avanzado, y es el último estado de interlengua el que muestra los más bajos porcentajes de uso, 16,5% en la transferencia lingüística y 14% en la

creatividad morfológica. Los reducidos porcentajes de uso de estrategias de los aprendientes de los dos estados de lengua mencionados, podrían, como ya se sugirió, explicarse por sus niveles de competencia diferentes, que, sin embargo, producen resultados cuantitativos similares. En efecto, es probable que los aprendientes en el primer estado de interlengua eviten la realización de estrategias debido a su conocimiento restringido de la segunda lengua, en tanto que los del último estado disminuyen su uso de estrategias compensatorias al tener acceso a un repertorio léxico suficiente para la ejecución de las tareas en cuestión.

Tabla 11

Porcentajes de frecuencias de uso de las subcategorías de estrategias de transferencia lingüística: traducción literal, préstamo y extranjerismo

Subcategorías de estrategias	Nivel post-elemental	Nivel intermedio	Nivel post-intermedio	Nivel avanzado
Traducción literal	78 94%	104 95%	130 92%	64 97%
Préstamo	0 0%	3 2,7%	5 4%	0 0%
Extranjerismo	5 6%	3 2,72%	6 4%	2 3%
Total	83 100%	110 100%	141 100%	66 100%

En los cuatro niveles de competencia comunicativa, la subcategoría de traducción literal es la que presenta la mayor frecuencia de uso, fluctuando entre 92% y 97%. Las otras dos subcategorías de transferencia lingüística, préstamo y extranjerismo, son utilizadas escasamente por los aprendientes; en efecto, presentan porcentajes de uso de 0% a 4% y de 2,7 a 6%, respectivamente. Como se ha observado en ocasiones anteriores, la preeminencia de la subcategoría de estrategia de traducción literal podría explicarse por la relativa facilidad de acceso a dicha estrategia, independientemente del nivel de competencia de los sujetos.

Tabla 12
Desarrollo longitudinal del uso de subcategorías de estrategias de traducción literal, préstamo y extranjerismo

Subcategorías de estrategias	Nivel post-elemental	Nivel intermedio	Nivel post-intermedio	Nivel avanzado	Totales
Traducción literal	78 21%	104 27,5%	130 34,5%	64 17%	376 100%
Préstamo	0 0%	3 37,5%	5 62,5%	0 0%	8 100%
Extranjerismo	5 31%	3 19%	6 37,5%	2 12,5%	16 100%

Al igual que en casos anteriores, es posible observar una frecuencia de uso creciente de la subcategoría de traducción literal en los tres primeros niveles de competencia comunicativa y una decreciente en el nivel más alto de competencia, el avanzado. Por otra parte, en forma similar a lo ya observado en otros patrones longitudinales del uso de estrategias, la traducción es menor en los niveles post-elemental y avanzado; igualmente, el menor empleo de esta subcategoría se encuentra en los aprendientes avanzados. En efecto, este nivel alcanza un porcentaje de 17%, mientras que el primer nivel, 21%.

En relación con el préstamo, los niveles post-elemental y avanzado no lo utilizan. A su vez, se produce un aumento de su uso desde el nivel intermedio al post-intermedio. El extranjerismo presenta una situación diferente y resulta difícil identificar un patrón longitudinal, con la excepción de su bajo uso en el nivel más alto de competencia. La prevalencia de la subcategoría de traducción literal es notoria en todos los estados de interlengua, probablemente por la menor exigencia cognitiva y, lingüísticamente, más fácil acceso atribuibles a esta estrategia. La mínima ocurrencia de otras subcategorías de transferencia lingüística no parece incidir mayormente en el desarrollo longitudinal de estos sujetos.

En conclusión, a partir de la consideración de las relaciones entre el uso de estrategias y los niveles de competencia de los aprendientes, se ha podido establecer que los niveles elemental y avanzado hacen un uso reducido de estrategias léxicas de comunicación, siendo este último nivel el que presenta el menor porcentaje de frecuencia de uso. Por otra parte, el patrón de desarrollo longitudinal identificado, en términos generales, es de un aumento gradual en el uso de estrategias en los tres primeros estados de interlengua y de marcado descenso en el último estado, el nivel avanzado de competencia comunicativa.

3.3. Relación entre uso de categorías y subcategorías de estrategias de comunicación y la condición de sujeto exitoso y no exitoso

Los sujetos de este estudio produjeron un total de 1.166 estrategias en las tres tareas de producción oral. Por una parte, los sujetos exitosos utilizaron 596 estrategias,

que representan un 51,1% del total de estrategias empleadas y, por otra, los sujetos no exitosos hicieron uso de 570 estrategias, que equivalen a un 48,9% del total, como se muestra a continuación.

Tabla 13
Sujetos exitosos y no exitosos: porcentajes de uso de categorías de estrategias conceptuales y lingüísticas

Categorías de estrategias	Sujetos	
	Exitosos	No exitosos
	399	331
Conceptuales	34,2%	28,4%
	197	239
Lingüísticas	16,9%	20,5%
Total	596	570
Total	1.166	100%

En lo que concierne a las categorías de estrategias, los alumnos exitosos emplearon 399 estrategias conceptuales, 34,2% del total de estrategias, mientras que los alumnos no exitosos usaron 331, que corresponden a 28,4%. En cuanto a la producción de estrategias lingüísticas, se observa un comportamiento estratégico inverso al antes descrito, pues los sujetos exitosos realizaron un número menor de estrategias lingüísticas, 197, i.e., 16,9% del total de estrategias, mientras que los sujetos no exitosos produjeron 239, i.e., 20,5%. Esta mayor producción de estrategias lingüísticas puede tener una explicación en dos hechos observables. En primer lugar, los alumnos no exitosos son definidos como tales en este estudio por sus calificaciones en los exámenes orales de lengua inglesa (como se mencionara en la sección de metodología). Es probable que uno de los factores que les impide obtener un mejor logro en su producción oral sea la limitada disponibilidad de un repertorio léxico. En segundo lugar, las estrategias lingüísticas son, por definición, de fácil acceso para los hablantes, puesto que apelan a las similitudes entre la lengua materna y la lengua extranjera. Consecuentemente, los estudiantes no exitosos compensaron la falta de vocabulario específico con estrategias que les permitieran continuar su proceso comunicativo eficientemente con un menor esfuerzo cognitivo.

Otro hallazgo que refrenda lo recién mencionado es que la subcategoría de transferencia lingüística más utilizada por los sujetos no exitosos fue la traducción literal (ver Tabla 14), con un total de 210 estrategias, que representan el 36,8% del total de estrategias producidas por este segmento de alumnos. Esto implica que, en la realización de las tareas, se utilizó un alto porcentaje de traducción de palabras directamente de la lengua materna a la lengua extranjera. Por el contrario, la subcategoría de estrategias más utilizada por los sujetos exitosos fue la conceptual holística, con un total de 216 ocurrencias, que representan un 36,2% del total de estrategias producidas por este grupo de estudiantes. Este hecho revela, en primer lugar, que los

sujetos exitosos recurrieron a ítems léxicos con rasgos similares a los del concepto meta requerido con el fin de continuar el proceso comunicativo eficazmente y, en segundo lugar, que su amplitud y profundidad de vocabulario les permitieron sustituir el ítem léxico meta.

Tabla 14
Sujetos exitosos y no exitosos: porcentajes de uso de subcategorías de estrategias

Subcategorías de estrategias	Sujetos	
	Exitosos	No exitosos
CONCEPTUALES:		
	183	168
Analíticas	30,7%	29,5%
	216	163
Holísticas	36,2%	28,6%
LINGÜÍSTICAS:		
	17	19
Creatividad morfológica	2,9%	3,3%
Transferencia lingüística:		
- préstamo	5 0,8%	3 0,5%
- extranjerismo	9 1,5%	7 1,2%
- traducción literal	166 27,9%	210 36,8%
Total conceptuales	399 66,9%	331 58,1%
Total lingüísticas	197 33,1%	239 41,9%
Total	596 100%	570 100%
Total	1.166	

En lo que concierne a la producción de estrategias analíticas, los sujetos exitosos emplearon 183 estrategias, 30,7% del número total de estrategias utilizadas por este grupo de alumnos. Por su parte, los aprendientes no exitosos mostraron un menor uso de este tipo de estrategias de comunicación, 168 ocurrencias, 29,5% del total de estrategias de este grupo. Este comportamiento estratégico indica que los exitosos utilizaron estrategias que requieren mayor elaboración lingüística, como son las analíticas. Esta tendencia en el uso de las estrategias analíticas por parte de los aprendientes exitosos resulta más significativa en el caso de las estrategias holísticas

(36,2% versus 28,6%). Esto demuestra que la intención comunicativa del hablante persiste, a pesar del desconocimiento del ítem o ítems léxicos, utilizando mayoritariamente la lengua extranjera. Es importante notar, en este punto, que los sujetos exitosos realizaron un 66,9% de estrategias conceptuales en la realización de las tres tareas orales y que los sujetos no exitosos produjeron un 58,1% de esta categoría de estrategias. En consecuencia, los aprendientes exitosos exhibieron una mayor producción de estrategias conceptuales que los sujetos no exitosos, tanto holísticas como analíticas.

Por el contrario, en la producción de estrategias lingüísticas, los sujetos no exitosos realizaron 239 estrategias, que representan un 41,9% del total de estrategias de este grupo, en tanto que los alumnos exitosos utilizaron 197 estrategias de esta categoría, que constituyen el 33,1% del total de sus estrategias. Este hecho obedece a que los sujetos no exitosos tienen un manejo más limitado de la segunda lengua que los sujetos exitosos y que su comportamiento estratégico apela principalmente a estrategias que ofrecen menor dificultad lingüística, que no se apoyan en la lengua meta sino que en las similitudes que el hablante pueda encontrar entre la lengua extranjera y la lengua materna.

4. CONCLUSIONES

En este apartado, trataremos de sintetizar el desarrollo de nuestro trabajo desde los supuestos teóricos con que lo iniciamos hasta las conclusiones a que nos han conducido la discusión y el análisis de los resultados obtenidos.

Suscribimos, desde el comienzo, la posibilidad de un comportamiento estratégico, apoyados en el concepto de conocimiento procedimental, de Anderson (1983 y 1985, en O'Malley y Chamot 1990), que, a su vez, se ha enriquecido con aquel de destreza procedimental, según Schmidt (1992, en Ellis 1994). Por su parte, Canale y Swain (1980) recogen también este concepto en la medida en que sostienen que la competencia comunicativa se apoya tanto en sistemas de conocimiento como en sistemas de destrezas.

También, la aproximación de Canale (1983) a la noción de competencia comunicativa contribuye significativamente a la configuración del actual estado del arte en los estudios sobre estrategias. En este enfoque, la noción de competencia comunicativa es entendida en una cuádruple dimensión constituida por otras tantas competencias parciales de distinta naturaleza, a saber, gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Este complejo, estimamos, provee un marco explicativo apropiado para nuestro trabajo. De hecho, se ha observado un desplazamiento, que podría calificarse de paradigmático, desde los estudios de estrategias orientados específicamente a la explicación del proceso de adquisición de la segunda lengua hacia la comprensión de los distintos aspectos que configuran instancias de uso de dicha lengua.

Asimismo, en el desarrollo de este trabajo, se hicieron varias otras referencias a importantes aspectos de distintas investigaciones y publicaciones sobre nuestros temas de estudio. Tal es la taxonomía de estrategias de comunicación de Poulisse

(1990), a la que se ha recurrido frecuentemente en otros estudios de estrategias, incluso los propios. En sus valiosas vertientes destacamos, una vez más, a Bialystok y Kellerman (1987), quienes proveen para Poulisse y para nosotros el sustento psicolingüístico requerido para los estudios de estrategias.

Nuestras preguntas de investigación han precisado los parámetros del trabajo emprendido. En este estudio, se ha buscado establecer, con una base empírica, qué vinculación existe entre la realización de estrategias léxicas de comunicación y la ejecución de determinadas tareas de producción oral, estudiadas éstas en relación con tres variables concomitantes: la naturaleza de las tareas, los niveles de competencia comunicativa de los sujetos y su evaluación como alumnos exitosos o no exitosos. Para tal efecto, los datos reunidos fueron analizados e interpretados en torno a las variables señaladas. Las consideraciones reunidas detalladamente en los correspondientes apartados de nuestro informe nos permitieron arribar a las conclusiones a que, en forma sucinta, nos referiremos a continuación.

En primer lugar, los datos obtenidos avalan nuestro supuesto de que la selección de estrategias está estrechamente relacionada con la naturaleza de la tarea. En lo que a la primera tarea se refiere, los datos revelaron que, en la construcción del monólogo, debido al grado de eficiencia requerido por una tarea que implica un importante grado de autonomía, los sujetos optaron, principalmente, por las estrategias lingüísticas y, entre ellas, por la estrategia de traducción literal. Por otro lado, la situación de desmedro que afectó a las estrategias conceptuales, tanto holísticas como analíticas, podría estar vinculada a la mayor exigencia cognitiva asociada al uso de estas estrategias. En el caso de la entrevista, la marcada preferencia de los sujetos por las estrategias lingüísticas y, una vez más, por la traducción literal, bien podría atribuirse al hecho de que un diálogo, por definición, implica menos control del evento comunicativo por parte del entrevistado, en comparación con el monólogo. Por la misma razón, las estrategias conceptuales también se ven disminuidas en vista de sus implicaciones cognitivas. En la tercera tarea, descripción de láminas, la situación favorece ostensiblemente a las estrategias conceptuales. Creemos que la orientación de esta tarea como asimismo las condiciones en que fue administrada explican el incremento en el uso de estrategias conceptuales tanto analíticas como holísticas. Los datos avalan, entonces, nuestro supuesto de que la selección de estrategias está vinculada a la naturaleza de la tarea.

Respecto de la siguiente variable, la relación existente entre frecuencia de uso de estrategias y niveles de competencia, se establecieron patrones de desarrollo longitudinal que, en su conjunto, ponen de manifiesto un incremento sostenido de la frecuencia de uso de estrategias desde el estado inicial de interlengua de los sujetos (nivel post-elemental) hasta el tercero de dichos estados (nivel post-intermedio). Tal frecuencia desciende notoriamente en el último estado de interlengua, correspondiente al nivel avanzado de competencia comunicativa de nuestros sujetos. Se produce una relativa similitud en la frecuencia de uso de estrategias por parte de los sujetos de nivel post-elemental y avanzado. Ésta puede explicarse, en el caso del nivel elemental por, precisamente, el nivel de competencia comparativamente bajo de estos aprendientes. A su vez, en el nivel avanzado, el grado superior de

competencia desplegado por los sujetos (vinculado, creemos, en el caso de estos sujetos, a un significativo nivel de conocimiento metalingüístico) habría hecho menos apremiante la necesidad de realización de estrategias de compensación.

Por último, en lo que concierne a la condición de alumno exitoso o no exitoso y su relación con el uso de estrategias, el análisis de los datos no pareciera reflejar mayores diferencias entre ambos grupos en cuanto al volumen total de estrategias realizadas, pero sí se observa una tendencia divergente en cuanto a las estrategias seleccionadas por uno u otro segmento. Es así como los alumnos exitosos manifiestan una cierta preferencia por las estrategias conceptuales y, dentro de esta categoría, por las conceptuales holísticas, en tanto que los no exitosos se inclinan más bien por las estrategias lingüísticas y, en particular, por la estrategia de traducción literal.

Los datos obtenidos en este estudio se explican en base a que los distintos niveles de competencia comunicativa atribuibles a uno y otro tipo de sujeto determinarían el mayor o menor uso de los correspondientes recursos léxicos: su mayor riqueza léxica para unos, las similitudes entre lengua materna y lengua extranjera para otros. Podría, entonces, ser la búsqueda de economía de esfuerzo cognitivo la que determinara la distinta proporción de estrategias conceptuales y estrategias lingüísticas en una y otra población.

En este punto, podemos ofrecer las siguientes respuestas a nuestras preguntas de investigación:

- a) Existe una relación entre diferentes tipos de tareas orales realizadas por aprendientes de inglés como segunda lengua y el uso de estrategias léxicas de comunicación por parte de dichos aprendientes, donde los elementos que parecen tener mayor incidencia en la selección de categorías y subcategorías de estrategias son los recursos lingüísticos del sujeto y la demanda cognitiva impuesta por la tarea. La actualización de ambas condiciones se encuentra vinculada al entorno establecido para la ejecución de la tarea.
- b) Existe una relación entre el nivel de competencia comunicativa en el medio oral de aprendientes de inglés como segunda lengua –post-elemental, intermedio, post-intermedio y avanzado– y el uso de estrategias léxicas de comunicación por parte de dichos aprendientes, en que la curva de desarrollo longitudinal pone de manifiesto la relativa proximidad de los valores de frecuencia de uso en el nivel más bajo y el más alto; una vez más, debido a las variables ya expresadas: nivel de conocimiento lingüístico (incluso metalingüístico) y exigencia cognitiva de la aplicación de la estrategia.
- c) Por último, existe una relación entre la condición de aprendiente exitoso y no exitoso de inglés como segunda lengua y el uso de estrategias léxicas de comunicación por parte de ellos. La verificación de esta relación parece confirmar la persistencia de las dos variables que, de distinta manera, e independientemente de otras consideraciones laterales, hemos podido singularizar en nuestro intento explicativo: conocimiento lingüístico y exigencia cognitiva, las que han determinado las tendencias divergentes en las preferencias estratégicas observables en sujetos exitosos y no exitosos.

REFERENCIAS

- ANDERSON, J. 1983. *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ANDERSON, J. 1985. *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman. Segunda edición.
- BIALYSTOK, E. y E. KELLERMAN. 1987. Language strategies in the classroom. En G. Kasper y E. Kellerman (Eds.), 1997. *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Limited.
- CANALE, M. 1983. From communicative competence to language pedagogy. En J. Richards y J. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. Londres: Longman.
- CANALE, M. y M. SWAIN. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- CEPEDA, M., A. DODDIS y P. NOVOA. 1996. Estrategias de aprendizaje y niveles de competencia en las habilidades de comprensión y producción oral de estudiantes de inglés como L2. *Actas del X Congreso de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior (SONAPLES)*. Universidad Arturo Prat: Iquique.
- DODDIS, A. y P. NOVOA. 1996. Estrategias de aprendizaje y niveles de competencia en comprensión y producción escritas en una segunda lengua. *Lenguas Modernas* 23: 133-150.
- DODDIS, A., y P. NOVOA. 1997. Estrategias de aprendizaje metacognitivas en la producción escrita en inglés como segunda lengua. *Lenguas Modernas* 24: 143-167.
- DODDIS, A., y P. NOVOA. 1999-2000. Estrategias de aprendizaje metacognitivas en la comprensión de lectura en inglés como segunda lengua: un estudio de casos. *Lenguas Modernas* 26-27: 79-93.
- DODDIS, A., P. NOVOA, J. ROJAS y X. TABILO. 2004. Estrategias léxicas de comunicación en la producción oral de aprendientes de inglés como segunda lengua en los niveles post-elemental e intermedio. Ponencia presentada al XIV Congreso de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior (SONAPLES). Universidad de Los Lagos: Osorno. Mayo de 2004.
- DODDIS, A., P. NOVOA y X. TABILO. 2001-2003. Estrategias léxicas de comunicación en la producción oral de estudiantes de inglés como segunda lengua: un estudio longitudinal. *Lenguas Modernas* 28-29: 213-228.
- DÖRNYEI, Z. y J. KORMOS. 1998. Problem-solving mechanisms in L2 communication. A psycholinguistic perspective. *Studies in Second Language Acquisition* 20: 349-385.
- DÖRNYEI, Z. y M. L. SCOTT. 1997. Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning* 47: 173-210.
- ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- HYMES, D. 1972. On communicative competence. En J. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- KASPER, G. y E. KELLERMAN (Eds.). 1997. *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Limited.
- KELLERMAN, E. y E. BIALYSTOK. 1997. On psychological plausibility in the study of communication strategies. En G. Kasper y E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies. Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman Limited.
- LEVELT, W. 1989. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- O' MALLEY, J. M. y A. U. CHAMOT. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- POULISSE, N. 1990. *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris Publications.

- POULISSE, N., T. BONGAERTS Y E. KELLERMAN. 1984. On the use of compensatory strategies in second language performance. *Interlanguage Studies Bulletin* 8.1: 70-105.
- ROBINSON, P. 2001. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic theory of task influences on SLA. En P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SCHMIDT, R. 1992. Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language Acquisition* 14: 357-385. En R. Ellis. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- SELINKER, L. 1992. *Interlanguage revisited*. Londres: Longman.
- SKEHAN, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- TABILO, X. 2000. *Estrategias léxicas compensatorias de comunicación utilizadas por aprendientes de inglés como segunda lengua*. Tesis para optar al grado de Magíster en Lingüística con mención en Lengua Inglesa. Universidad de Chile.
- YEDLIN, J. 1981. *Double action picture cards*. Nueva York: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.