

ESTRATEGIAS LÉXICAS DE COMUNICACIÓN EN LA PRODUCCIÓN ORAL DE APRENDIENTES DE INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA: UN ESTUDIO LONGITUDINAL*

ALFONSINA DODDIS
PATRICIO NOVOA
XIMENA TABILO
Universidad de Chile

En este artículo se informa acerca de un estudio descriptivo comparativo de carácter longitudinal sobre el uso de estrategias léxicas de comunicación en el ejercicio de la habilidad de producción oral por parte de cuatro aprendientes de inglés como segunda lengua, tres exitosos y un no exitoso. El corpus de esta indagación está constituido por los registros de las evaluaciones orales finales de dos años de la asignatura de Lengua Inglesa. Estas evaluaciones corresponden a un monólogo sobre un tema determinado y una entrevista sobre subtemas vinculados al tema del monólogo. Este trabajo se inscribe en la aproximación psicolingüística cognitiva al estudio de las estrategias de comunicación y se apoya en el modelo y la taxonomía de estrategias léxicas de Poulisse (1990). El análisis de los datos sugiere que los sujetos exitosos tienden a moderar su uso de estrategias de comunicación al acceder a niveles más altos en el desarrollo de su competencia comunicativa en tanto que el sujeto no exitoso manifiesta una tendencia al incremento en dicho uso. Cualitativamente, se observan también algunas diferencias en las realizaciones de las estrategias conceptuales holísticas asociadas al nivel de competencia comunicativa y a las tareas ejecutadas.

1. INTRODUCCIÓN

Distintos autores en el campo de la lingüística aplicada han intentado vincular el concepto de competencia comunicativa (Hymes 1972) con la problemática inherente al proceso de adquisición de segundas lenguas. Tal es el caso de Canale (1983), quien, a partir del modelo de Canale y Swain (1980), propone la existencia de cuatro componentes en la configuración de la competencia comunicativa: competencia

* Una versión anterior de este trabajo fue presentada en el XIII Congreso de la Sociedad Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras en la Enseñanza Superior (SONAPLES). Marzo, 2002. Pontificia Universidad Católica de Chile.

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

gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. En este modelo, las tres primeras son componentes permanentes de la competencia comunicativa, en tanto que la competencia estratégica opera circunstancialmente en el caso de falencias en los otros componentes y se realiza a través de estrategias de comunicación. 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 tal interlengua.

En términos generales, existen dos enfoques en el estudio de las estrategias de comunicación: sociolingüístico (interaccional) y psicolingüístico (cognitivo) (Ellis 1994). En la primera aproximación, las estrategias se conciben como facilitadoras del proceso comunicativo oral. En efecto, Tarone las define como “recursos usados en una negociación conjunta de significados donde ambos interlocutores intentan ponerse de acuerdo en un objetivo comunicativo” (1980: 420)¹.

En la perspectiva psicolingüística, las estrategias son consideradas como procesos cognitivos presentes en un modelo general de producción oral, que incluye dos fases, una de planificación y otra de ejecución (Ellis 1994). En esta aproximación, Faerch y Kasper caracterizan las estrategias como “planes potencialmente conscientes para resolver lo que se presenta a un individuo como un problema, con el fin de alcanzar un objetivo comunicativo específico” (1983:36). Posteriormente, dentro de esta perspectiva, destacan investigadores tales como Bialystok, Bongaerts, Kellerman y Poulisse. La concepción de estrategias de comunicación adoptada por estos estudiosos es similar a la de Faerch y Kasper; sin embargo, estos autores sostienen que estas estrategias son, inherentemente, procesos mentales, como lo destacan Dörnyei y Scott (1997). Por consiguiente, afirman estos dos autores, que la investigación acerca de estas estrategias debe centrarse en “la “estructura profunda” del comportamiento lingüístico estratégico” (Dörnyei y Scott 1997: 180).

Nuestro trabajo se inscribe en la aproximación psicolingüística cognitiva al estudio de las estrategias de comunicación utilizadas por aprendientes de inglés como segunda lengua y está circunscrito a las estrategias léxicas.

Cuando los aprendientes de segundas lenguas intentan comunicarse en la lengua meta deben, a menudo, enfrentar problemas lingüísticos causados por falencias en su competencia. Poulisse (1990) sugiere que al producirse esta situación, los aprendientes que no desean que la comunicación se interrumpa disponen de las siguientes opciones: a) Desistir de la intención comunicativa original o revisarla y establecer un nuevo mensaje preverbal. En este caso, el aprendiente usa estrategias de evasión o de reducción, lo que implica la reformulación del proceso de producción oral. b) Solicitar la ayuda del interlocutor para que éste le proporcione los ítemes lingüísticos que desconoce. El aprendiente, en este caso, emplea estrategias interaccionales de comunicación, con las que resuelve el problema. c) Intentar formas alternativas de codificar sus mensajes. Los procesos que conducen a estas codificaciones alternativas son denominados estrategias compensatorias o de comunicación.

¹ Las traducciones son de responsabilidad de los autores de este artículo.

2. EL ESTUDIO

2.1. *Marco teórico*

Este trabajo se apoya en el supuesto de la existencia de un ‘comportamiento estratégico’, cuya explicación es posible si se establece una taxonomía de estrategias de comunicación como procesos cognitivos. Distintos estudiosos han intentado una caracterización de tal taxonomía. Entre otros, Bialystok y Kellerman (1987) sostienen que una taxonomía de estrategias de comunicación debe cumplir con las condiciones de parsimonia, i.e., un número reducido de categorías discretas de estrategias; generalizabilidad, i.e., aplicable a la ejecución de cualquier tarea que requiera de comportamiento estratégico y a cualquier nivel de competencia; y plausibilidad psicológica. Esta última condición implica que “cualquier taxonomía de estrategias que se proponga debería estar informada por conocimiento actualizado acerca del procesamiento del lenguaje, de la cognición y de conductas conducentes a la solución de problemas” (Kellerman y Bialystok 1997: 31).

En relación con la plausibilidad psicológica, Bialystok (1990, 1992, 1994, en Tabilo 2000 y Kellerman y Bialystok 1997) aporta su modelo de proficiencia lingüística, en que se distinguen dos componentes del procesamiento: ‘análisis del conocimiento’ y ‘atención selectiva’ o ‘control del procesamiento’. Estos componentes son aplicables a todas las representaciones mentales y, en el caso del lenguaje, inciden tanto en su uso como en el desarrollo de la competencia comunicativa. El primero equivale al proceso a través del cual se estructuran las representaciones mentales en un nivel cada vez más alto de abstracción. Este proceso es aplicable al conocimiento de mundo, de los significados y de la forma. El segundo componente, control del procesamiento, se refiere a la capacidad de atender solamente a determinados segmentos de la información disponible. En la medida en que ambos componentes cumplen una función en la adquisición del lenguaje, es posible plantear que ellos se activan igualmente en las instancias de uso de estrategias de comunicación.

Sobre estas bases teóricas, Kellerman y Bialystok (1997) aplican el modelo de Bialystok a la fundamentación de la taxonomía de estrategias de comunicación de Poulisse (1990), que incluye dos tipos de representaciones mentales, de significado y de forma. Kellerman y Bialystok sostienen que “cada tipo de estrategia puede explicarse en términos de la activación [de los procesos de] análisis y control con el propósito de explorar los distintos tipos de conocimiento” (1997: 35). Finalmente, Kellerman y Bialystok proponen que todo procesamiento lingüístico requiere simultáneamente tanto de análisis como de control, de tal manera que la ruptura del relativo equilibrio existente entre estos dos componentes deberá necesariamente resolverse mediante el uso de un determinado recurso estratégico, en nuestro caso, de las estrategias de comunicación.

El marco teórico descriptivo aplicado en este estudio está constituido por la definición y la taxonomía de estrategias léxicas de compensación o comunicación propuestas por Poulisse en 1990, sobre la base del proyecto de investigación denominado Nijmegen, realizado en colaboración con Bongaerts y Kellerman. Estos

autores, a su vez, se apoyan en el modelo de producción de lenguaje de Levelt (1989, en Poulisse 1990). Levelt postula que el proceso de comunicación se inicia con la activación de un nodo denominado 'conceptualizador', donde, por una parte, se genera el mensaje y, por otra, se activa también un componente de 'monitoreo', este último destinado a controlar el proceso. Es este recurso de monitoreo el que permitirá al emisor reparar el proceso de comunicación al experimentar alguna falencia. Estas falencias se suplirán precisamente por medio del ejercicio de las estrategias de comunicación. El mensaje generado en el nodo de conceptualización ingresa a la etapa siguiente de formulación; en esta etapa, sostiene Levelt, el emisor accede a su lexicón mental. Los ítems almacenados en el lexicón, al mismo tiempo que portan los contenidos del mensaje, determinan las formas sintácticas, morfológicas y fonológicas que, finalmente, permitirán el tránsito del mensaje hasta las estructuras de superficie donde éste será accesible para el receptor. Levelt singulariza el léxico como principal elemento en la estructuración del mensaje y sobre dicho léxico operan las estrategias de comunicación en la descripción de Poulisse en que se basa este estudio.

Poulisse define las estrategias de comunicación como recursos utilizados por un hablante "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 et al. 1984, en Poulisse 1990: 22). En este contexto, Poulisse propone la taxonomía de estrategias que se resume a continuación.

El hablante que opta por el uso de estrategias tiene dos fuentes de conocimiento a su disposición: el conocimiento conceptual, que le permite analizar el concepto en términos de las propiedades que lo componen y el conocimiento lingüístico, que contiene las reglas sintácticas, morfológicas y fonológicas de la lengua materna, de la lengua meta y de otras segundas lenguas, y de las correspondencias que puedan existir entre ellas.

El conocimiento conceptual permite que el hablante se pueda referir al concepto meta señalando algunas de sus propiedades, utilizando, así, las estrategias llamadas 'conceptuales analíticas'. Además, este conocimiento hace posible que el usuario pueda sustituir el ítem léxico por un concepto relacionado que comparta algunas de las propiedades del concepto meta usando, de esta manera, las estrategias denominadas '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, y entre otras segundas lenguas y la lengua meta. Las estrategias correspondientes se denominan 'creatividad morfológica' y 'transferencia lingüística', respectivamente. La estrategia de transferencia lingüística presenta tres subcategorías: 'préstamo', 'extranjerismo' y 'traducción literal'. La estrategia de préstamo puede ser definida como el uso de un ítem léxico de la lengua materna o de cualquier lengua sin ninguna adaptación fonológica o morfológica. A su vez, el extranjerismo puede ser definido como el uso de una palabra de la lengua materna o de otra lengua con alguna 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.

2.2. *Objetivos y preguntas de investigación*

El objetivo general de este estudio es establecer los términos en que las estrategias léxicas de comunicación son utilizadas por cuatro aprendientes de inglés como segunda lengua de diferentes niveles de competencia comunicativa en dos estados de interlengua, tres 'exitosos' y un 'no exitoso', en la ejecución de dos tareas de producción oral, un monólogo y una entrevista. El concepto de competencia comunicativa permite, por una parte, establecer la diferencia entre sujeto exitoso y no exitoso y, por otra, determinar los estados de interlengua.

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

- a) Identificar las estrategias léxicas de comunicación realizadas por los sujetos de acuerdo con el marco teórico.
- b) Clasificar las estrategias léxicas de comunicación de acuerdo con la taxonomía de estrategias seleccionada.
- c) Analizar cuantitativa y cualitativamente el uso de estrategias léxicas de comunicación empleadas por los sujetos.
- d) Identificar las relaciones entre los niveles de competencia comunicativa de los sujetos, sus estados de interlengua, 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 el nivel de competencia comunicativa en el medio oral de aprendientes de inglés como segunda lengua y el uso de estrategias léxicas de comunicación utilizadas por dichos aprendientes?
- b) ¿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 utilizadas por dichos aprendientes?
- c) ¿Existe una relación entre los estados de interlengua de aprendientes de inglés como segunda lengua y el uso de estrategias léxicas de comunicación utilizadas por dichos aprendientes?

2.3. *Metodología*

2.3.1. *Sujetos*

Los sujetos fueron cuatro estudiantes de Lengua Inglesa 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.

Los alumnos que hubieran completado la asignatura de Lengua Inglesa sin repitencia en los cuatro años del programa fueron considerados elegibles para esta indagación. De entre estos alumnos, se seleccionaron al azar los cuatro sujetos del estudio.

Se explicitaron las similitudes y diferencias entre estos cuatro sujetos en torno a dos variables: por una parte, las calificaciones obtenidas en los exámenes orales, tanto al término del segundo año como a fines del cuarto año, término del proceso instruccional y, por otra parte, los porcentajes de diferencia entre las evaluaciones obtenidas en estos dos exámenes. De esta manera, fue posible hacer una distinción entre dos tipos de alumnos, exitosos y no exitosos. Los alumnos exitosos, de mejor calificación y mayor diferencia entre las dos evaluaciones mencionadas, sujetos 1, 2 y 3 (S1, S2 y S3), constituyeron un caso múltiple; el caso individual estuvo constituido por el alumno con niveles más bajos en dichas variables, sujeto 4 (S4).

2.3.2. Corpus

El corpus del estudio está constituido por los registros grabados de los exámenes orales de los sujetos al término de segundo y cuarto años de la asignatura de Lengua Inglesa, rendidos a fines de los años 1998 y 2000, respectivamente. Se atribuyó a los niveles de competencia comunicativa puestos de manifiesto por estos exámenes el valor de dos estados de interlengua, intermedio y avanzado, con el propósito de mostrar el desarrollo longitudinal del proceso de adquisición desde un estado al otro.

Estos exámenes constaron de dos tareas: a) un monólogo sobre un tema determinado y b) una entrevista con los miembros de la comisión evaluadora, integrada por tres profesores de lengua inglesa, hablantes de español como lengua materna, sobre subtemas vinculados al tema del monólogo.

En estas instancias de evaluación, los alumnos sortearon dos cédulas con distintos temas y eligieron uno de ellos para desarrollar en su monólogo. Tuvieron un tiempo determinado para la preparación de esta primera tarea, aproximadamente 10 minutos en segundo año y 15 en cuarto. Durante el tiempo de preparación, no se permitió a los alumnos tomar notas sobre las ideas que decidieran expresar, la organización de su discurso o los recursos lingüísticos que utilizarían. En la ejecución de esta tarea, el alumno tiene un grado significativo de control de su discurso, puesto que tiene a su disposición un turno preestablecido de una duración ya determinada, de alrededor de tres minutos en segundo año y de cinco en cuarto año. A su vez, la segunda tarea tomó la forma de una entrevista tanto en segundo año como en cuarto año. En una entrevista de esta naturaleza, los evaluadores tienen un reconocible grado de control del discurso del alumno. Esta tarea también tiene un tiempo preestablecido, aproximadamente cinco y diez minutos en cada nivel, respectivamente.

2.3.3. Procesamiento del corpus

El corpus recolectado se transcribió con el propósito de proceder a la identificación de las estrategias utilizadas por los sujetos. Esta identificación se realizó sobre la

base de los criterios de 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, propuestos por Poulisse (1990).

Las estrategias así identificadas se clasificaron según el modelo adoptado. La identificación y clasificación de estrategias fueron realizadas separadamente por los tres investigadores, profesores de inglés como segunda lengua, y los análisis fueron discutidos por dicho equipo. Otro importante punto de referencia en la detección del uso de estrategias fue el hecho de que investigadores y sujetos compartieran la lengua materna, lo que fue particularmente productivo en la identificación de instancias de traducción literal, préstamos y extranjerismos. Fue también significativo que dos de los investigadores, en su calidad de profesores de los sujetos, conocieran el nivel de competencia comunicativa de los alumnos en los dos momentos en que el corpus fue recogido.

Una vez identificadas las estrategias, éstas fueron cuantificadas en porcentajes en los siguientes términos:

- a) Para cada sujeto, en la realización de cada tarea y en cada estado de interlengua, se estableció el número total de usos de estrategias, incluyendo todas las categorías de éstas. Este número constituyó el 100% correspondiente.
- b) Para cada sujeto, en la ejecución de cada tarea y en un estado de interlengua a la vez, se estableció el número de realizaciones de estrategias para cada una de las estrategias separadamente.
- c) En los términos descritos, se calculó el porcentaje correspondiente al número de realizaciones de estrategias para cada una de las categorías en relación con el 100% descrito en a) en este apartado.
- d) Se sumaron los totales de usos por categoría o subcategoría en los dos estados de interlengua para establecer el 100% de realizaciones de las estrategias correspondientes.
- e) Se calculó el porcentaje de usos de estrategias por categoría o subcategoría para cada estado de interlengua contra el 100% descrito en d).
- f) Sobre la base de los porcentajes de realizaciones para cada estado de interlengua se cuantificó el cambio experimentado por cada sujeto desde un estado de interlengua al otro, i.e., se calculó la diferencia entre los dos porcentajes.

Estos datos fueron tabulados con el propósito de facilitar la detección de relaciones entre uso de estrategias y niveles de competencia comunicativa de los sujetos, tipos de tarea y estados de interlengua.

Por otra parte, se realizó un análisis cualitativo del uso de estrategias en los dos tipos de tareas y estados de interlengua.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

3.1. *Tarea 1: monólogo*

En los términos descritos anteriormente, se observa la siguiente distribución de categorías y subcategorías de estrategias utilizadas. Las subcategorías con porcentajes de uso más altos, tanto en el estado de interlengua 1 como en el estado 2 y en los dos tipos de sujetos, son la conceptual holística (una de las dos subcategorías conceptuales) y la traducción literal (una de las subcategorías de transferencia lingüística).

Por ejemplo:

a) conceptual holística

“It depends on the sort of job that you’re going to *participate in*.” (S1)
concepto meta: *do*

b) traducción literal

“I know some facts which are related to people who are *disappeared*.” (S4)
concepto meta: *missing*

Por otra parte, se encuentran porcentajes bajos de las subcategorías de estrategias lingüísticas de creatividad morfológica, préstamo y extranjerismo, distribuidas erráticamente en los dos estados de interlengua en los dos tipos de sujetos (ver Tabla 1).

Del examen de estos datos, se puede señalar que el número de uso de estrategias de cada sujeto en esta tarea es relativamente similar en ambos tipos de sujetos, tanto en el primer estado de interlengua como en el segundo estado. Es oportuno destacar que tal similitud es más perceptible en el estado dos que en el primero (estado uno: entre 11 y 6; estado dos: entre 9 y 7). Esta relativa estabilidad puede atribuirse a la naturaleza de la tarea en que el sujeto tiene la posibilidad de elección del tema, dispone de un tiempo de preparación y cuenta con un turno previamente establecido para la ejecución de la tarea; en resumen, tiene un alto grado de control de su propio discurso, a lo que nos referimos anteriormente.

Tabla 1. Monólogo. Porcentaje de frecuencia de uso de estrategias en ambos estados de interlengua

Categorías de estrategias	Sujeto 1 (e)		Sujeto 2 (e)		Sujeto 3 (e)		Sujeto 4 (n e)	
	EI 1	EI 2	EI 1	EI 2	EI 1	EI 2	EI 1	EI 2
Conceptuales								
Conceptual holística	3 (33.33%)	7 (100%)	2 (18.18%)	6 (66.67%)	4 (50%)	5 (71.43%)	1 (16.67%)	3 (37.5%)
Conceptual analítica								
Lingüísticas								
Creatividad morfológica							0 (0%)	1 (12.5%)
Transferencia lingüística								
Préstamo							1 (16.67%)	0 (0%)
Extranjerismo			1 (9.09%)	0 (0%)				
Traducción literal	6 (66.67%)	0 (0%)	8 (72.73%)	3 (33.33%)	4 (50%)	2 (28.57%)	4 (66.67%)	4 (50%)
Total de conceptuales	3 (33.33%)	7 (100%)	2 (18.18%)	6 (66.67%)	4 (50%)	5 (71.43%)	1 (16.67%)	3 (37.50%)
Total de lingüísticas	6 (66.67%)	0 (0%)	9 (81.82%)	3 (33.33%)	4 (50%)	2 (28.57%)	5 (83.33%)	5 (62.5%)
Total general	9 (100%)	7 (100%)	11 (100%)	9 (100%)	8 (100%)	7 (100%)	6 (100%)	8 (100%)

Total estrategias: 65

e: exitoso

n e: no exitoso

E I 1 : Estado de interlengua 1 (1998)

E I 2 : Estado de interlengua 2 (2000)

Longitudinalmente, en el monólogo, los sujetos más competentes, caso múltiple: sujetos 1, 2 y 3, emplearon un número menor de estrategias en el segundo estado de interlengua. En cambio, el sujeto 4, caso individual, menos competente, aumentó levemente su uso de estrategias, de 6 a 8 ocurrencias, aun cuando la extensión de su texto fue similar a la de los textos de los sujetos exitosos (ver Tabla 2).

Tabla 2. Monólogo. Porcentaje de frecuencia de uso longitudinal de estrategias

Categorías de estrategias	Sujeto 1 (e)		Sujeto 2 (e)		Sujeto 3 (e)		Sujeto 4 (n e)	
	EI 1	EI 2	EI 1	EI 2	EI 1	EI 2	EI 1	EI 2
Conceptuales								
Conceptual holística	3 [30%]	7 [70%]	2 [25%]	6 [75%]	4 [44.44%]	5 [55.56%]	1 [25%]	3 [75%]
Conceptual analítica								
Lingüísticas								
Creatividad morfológica							0 [0%]	1 [100%]
Transferencia lingüística								
Préstamo							1 [100%]	0 [0%]
Extranjerismo			1 [100%]	0 [0%]				
Traducción literal	6 [100%]	0 [0%]	8 [72.73%]	3 [27.27%]	4 [66.67%]	2 [33.33%]	4 [50%]	4 [50%]

e: exitoso

n e: no exitoso

E I 1 : Estado de interlengua 1 (1998)

E I 2 : Estado de interlengua 2 (2000)

También longitudinalmente, al observar los datos correspondientes a los dos estados de interlengua, en el monólogo, tanto los sujetos 1, 2, y 3 como el sujeto 4 aumentaron el porcentaje de uso de la estrategia conceptual holística. No es posible, sin embargo, identificar un patrón que distinga un caso del otro. Este incremento podría explicarse por el mayor desarrollo de su competencia comunicativa en el segundo estado de interlengua.

En lo que concierne a las estrategias lingüísticas, los sujetos exitosos (S1, S2 y S3) experimentaron un descenso en el porcentaje de uso de la estrategia de traducción literal; se observan diferencias de porcentaje de -100%, -45% y -33%, lo que revela su necesidad cada vez menor de recurrir a la lengua materna para suplir sus falencias léxicas. A su vez, el sujeto menos exitoso (S4) mantuvo estable su porcentaje de uso de esta estrategia (50% en los dos estados). Dicha estabilidad se manifiesta como un rasgo característico del sujeto de menor nivel de competencia comunicativa oral.

Cualitativamente, es posible también proponer una caracterización de la realización de estrategias por parte de los sujetos en los dos estados de interlengua. Todos los sujetos, exitosos y no exitosos, recurren mayoritariamente a la cuasi-sinonimia en la realización de las estrategias holísticas, en ambos estados de interlengua. Por

ejemplo:

“That’s one of the *steps* of any country which is trying to find their identity so this is not only a problem of Chile, I think.”

concepto meta: *stages*

(S1) Estado de interlengua 1

“They are very concerned about that and maybe there’s no relationship between persons and they have very hard, like, **social** groups, for example, when you go to the subway, women **must let** men go inside the tube first. I think about Tokyo and I have **like a** stomachache, I think that it’s very *tense*.”

concepto meta: *stressing*

(S2) Estado de interlengua 2

3.2. Tarea 2: entrevista

En forma similar a lo que ocurre en la tarea 1, en la entrevista se observa que las estrategias más frecuentemente utilizadas son la conceptual holística y la traducción literal. Ello puede deberse al contexto institucional en que realizaron estas tareas. El hecho de que ambas hayan constituido instancias de evaluación **impuso** ciertas limitaciones a la actuación de los sujetos y condujo a la **evitación del uso de** estrategias de realización más compleja, por ejemplo, las estrategias **conceptuales** analíticas. A continuación, se citan ejemplos de las estrategias más usadas.

a) conceptual holística

“Well, no, because he had a very *strict* job so he didn’t **have time** and he’s married.” (S2)

concepto meta: *hard*

b) traducción literal

“Yes, I’m a ‘volunteer... and also the government don’t **give us** anything, they don’t give us money to work so I also think **it’s a** *problem of the government*.” (S3)

concepto meta: *government issue*

A diferencia de lo que ocurre en el monólogo, tres de los sujetos **emplearon** también la subcategoría conceptual analítica, aunque su porcentaje de uso es **bajo** y su distribución es también errática en los dos tipos de sujetos. En forma similar a lo que ocurre en el monólogo, las estrategias lingüísticas de creatividad morfológica y préstamo manifiestan porcentajes bajos de ocurrencia y una distribución errática en los sujetos exitosos y no exitosos (ver Tabla 3).

Tabla 3: Entrevista. Porcentaje de frecuencia de uso de estrategias en ambos estados de interlengua

Categorías de estrategias	Sujeto 1 (e)		Sujeto 2 (e)		Sujeto 3 (e)		Sujeto 4 (n e)	
	EI 1	EI 2	EI 1	EI 2	EI 1	EI 2	EI 1	EI 2
Conceptuales								
Conceptual holística	12 (54.55%)	9 (52.94%)	5 (38.46%)	4 (44.44%)	6 (27.27%)	4 (36.36%)	3 (50%)	8 (66.67%)
Conceptual analítica	3 (13.64%)	1 (5.88%)	1 (7.69%)	0 (0%)			1 (16.67%)	0 (0%)
Lingüísticas								
Creatividad morfológica					2 (9.09%)	1 (9.09%)	1 (16.67%)	0 (0%)
Transferencia lingüística								
Préstamo			1 (7.69%)	0 (0%)	2 (9.09%)	1 (9.09%)		
Extranjerismo								
Traducción literal	7 (31.82%)	7 (41.18%)	6 (46.15%)	5 (55.56%)	12 (54.55%)	5 (45.45%)	1 (16.67%)	4 (33.33%)
Total de conceptuales	15 (68.18%)	10 (58.82%)	6 (46.15%)	4 (44.44%)	6 (27.27%)	4 (36.36%)	4 (66.67%)	8 (66.67%)
Total de lingüísticas	7 (31.82%)	7 (41.18%)	7 (53.85%)	5 (55.56%)	16 (72.73%)	7 (63.64%)	2 (33.33%)	4 (33.33%)
Total general	22 (100%)	17 (100%)	13 (100%)	9 (100%)	22 (100%)	11 (100%)	6 (100%)	12 (100%)

Total estrategias: 112

e: exitoso

n e: no exitoso

E I 1: Estado de interlengua 1 (1998)

E I 2: Estado de interlengua 2 (2000)

En contraste con el monólogo, el número total de usos de estrategias de cada sujeto en la entrevista difiere, oscilando entre 22 y 6 ocurrencias en el estado 1. Es posible explicar esta diferencia tan marcada por dos razones principales: los respectivos niveles de competencia comunicativa y la extensión de los correspondientes textos. En efecto, los sujetos exitosos que realizaron 22 estrategias cada uno (S1 y S3) construyeron textos de 459 y 652 palabras, respectivamente, en circunstancias

de que el sujeto no exitoso (S4) elaboró un texto de solamente 167 palabras. A su vez, en el estado 2, dicha variación es relativamente menor, entre 17 (S1: texto de 864 palabras) y 9 ocurrencias (S2: texto de 439 palabras). La menor variación podría atribuirse al proceso instruccional al que fueron sometidos los sujetos, que apunta a la uniformidad y no atiende a las diferencias individuales de los aprendientes en forma sistemática.

El número total de ocurrencias de estrategias en la tarea 2 asciende a 112, en circunstancias de que en la tarea 1 fue de solamente 65 instancias. Atribuimos esta diferencia a dos factores: a) la naturaleza distinta de las tareas; de hecho, en la entrevista, los sujetos no cuentan con la posibilidad de seleccionar temas, es una tarea no planificada y el evento comunicativo está controlado principalmente por los evaluadores, y b) la mayor extensión de la producción oral de los sujetos en comparación con la tarea 1, el monólogo, como ya señaláramos.

Longitudinalmente, en forma similar a lo ocurrido en la tarea 1, los sujetos más competentes (caso 1: S1, S2 y S3) utilizaron un número menor de estrategias en el estado 2 (ver Tabla 4). En cambio, el sujeto menos competente (S4) aumentó considerablemente su uso de estrategias, de 6 a 12 ocurrencias, a pesar de que su texto es el más breve (316 palabras).

Tabla 4: Entrevista. Porcentaje de frecuencia de uso longitudinal de estrategias

Categorías de estrategias	Sujeto 1 (e)		Sujeto 2 (e)		Sujeto 3 (e)		Sujeto 4 (n e)	
	EI 1	EI 2	EI 1	EI 2	EI 1	EI 2	EI 1	EI 2
Conceptuales								
Conceptual holística	12 [57.14%]	9 [48.26%]	5 [55.56%]	4 [44.44%]	6 [60%]	4 [40%]	3 [27.27%]	8 [72.73%]
Conceptual analítica	3 [75%]	1 [25%]	1 [100%]	0 [0%]			1 [100%]	0 [0%]
Lingüísticas								
Creatividad morfológica					2 [66.67%]	1 [33.33%]	1 [100%]	0 [0%]
Transferencia lingüística								
Préstamo			1 [100%]	0 [0%]	2 [66.67%]	1 [33.33%]		
Extranjerismo								
Traducción literal	7 [50%]	7 [50%]	6 [54.55%]	5 [45.45%]	12 [70.59%]	5 [29.41%]	1 [20%]	4 [80%]

e: exitoso

n e: no exitoso

E I 1 : Estado de interlengua 1 (1998)

E I 2 : Estado de interlengua 2 (2000)

A diferencia de lo que sucede en el monólogo, el porcentaje de usos de la estrategia conceptual holística disminuye en forma relativamente homogénea en los tres sujetos más competentes. (Sujeto 1: 57% y 43%; sujeto 2: 55% y 44%; sujeto 3: 60% y 40%). En contraste, el sujeto 4, de menor nivel de competencia comunicativa, experimenta un aumento de dicho uso (de 27% a 72%).

A su vez, el uso de la traducción literal en la tarea 2 se caracteriza por mantenerse en el mismo nivel en el caso del sujeto 1 y por decrecer en los sujetos 2 y 3; en tanto que el porcentaje de uso de esta estrategia aumenta en el caso del sujeto 4 (de 20% a 80%).

En las dos tareas, por consiguiente, la tendencia longitudinal es más bien a la baja en los sujetos 1, 2 y 3, que son de mayor nivel de competencia comunicativa; en cambio, el sujeto 4 mantiene el porcentaje de uso de esta estrategia en la tarea 1 y lo incrementa en la tarea 2. En consecuencia, el sujeto 4 no logra disminuir su uso de estrategias como sucede en el caso de los sujetos más competentes y, exigido por las demandas de la tarea 2 (la entrevista), apela al uso de la lengua materna.

Es posible también intentar una caracterización cualitativa de la realización de las estrategias holísticas utilizadas en la entrevista. Todos los sujetos exitosos recurren mayoritariamente a la cuasi-sinonimia en los dos estados de interlengua, en tanto que el sujeto no exitoso en el primer estado de interlengua utiliza principalmente la hiperonimia. Por ejemplo:

“I think they want to do a research about us and our *things*, our flora, fauna or mineral, I don't know, things maybe they don't have and they need.” (S4)

concepto meta: *environment*

A su vez, en el segundo estado de interlengua, se observa que este sujeto modera su utilización de hiperonimia en sus realizaciones e incrementa su uso de la cuasi-sinonimia. Por ejemplo:

Evaluador: “What about the question of instilling or not instilling some sort of ideology in your children's minds, political party or religion?”

Sujeto: “I don't know. I don't *mind* politics. Another type of thing maybe, the Catholic religion.”

concepto meta: *care about*

4. CONCLUSIONES

Tanto los sujetos que constituyen el caso múltiple, caracterizados por su nivel más alto de competencia, como el caso individual de menor nivel emplean mayoritariamente las estrategias conceptual holística y de traducción literal en las dos tareas.

Todos los sujetos utilizan un número mayor de estrategias en la tarea 2, la entrevista, en comparación con la tarea 1. La distinta naturaleza de las tareas caracterizadas por los distintos niveles de control del evento comunicativo por parte

del sujeto –mayor en el monólogo, menor en la entrevista– y la mayor extensión de la tarea 2 inciden en el incremento del número de usos de estrategias en la tarea más apremiante, la entrevista.

El sujeto menos competente difiere de los demás, puesto que incrementa su uso de estrategias en el segundo estado de interlengua en ambas tareas, en circunstancias de que los otros sujetos lo disminuyen, lo que está en consonancia con los resultados de otras investigaciones en este campo.

El uso circunstancial de otras estrategias y las parciales ocurrencias de otras fluctuaciones en el uso de estrategias parecen poco significativas.

En síntesis, del análisis de los datos examinados en la perspectiva de los conceptos en que se apoya este estudio, podemos concluir que efectivamente existen relaciones, tanto similitudes como diferencias, en el uso de estrategias léxicas de comunicación por parte de sujetos de diferentes niveles de competencia comunicativa en el medio oral.

Apoyados en los conceptos, datos y hallazgos de nuestro estudio, suscribimos la afirmación de Bialystok (1990): “Las estrategias de comunicación son un hecho indiscutible en el uso de una lengua, su existencia es un aspecto de la comunicación documentado fehacientemente y su papel en la comunicación en una segunda lengua parece ser particularmente significativo” (p. 116).

REFERENCIAS

- BIALYSTOK, E. 1990. *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*. Oxford: Blackwell.
- BIALYSTOK, E. 1992. Selective attention in cognitive processing: the bilingual edge. En R. Harris (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals*. Pp. 501-513. Amsterdam: North Holland.
- BIALYSTOK, E. 1994. Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition* 16: 157-168.
- BIALYSTOK, E. Y E. KELLERMAN. 1987. Language strategies in the classroom. En B.K. Das (Ed.), *Communication and learning in the classroom community*. Pp. 160-175. Singapur: SEAMEO Regional Language Centre.
- CANALE, M. 1983. From communicative competence to language pedagogy. En J. Richards y J. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. Pp. 2-27. Londres: Longman.
- CANALE, M. Y M. SWAIN. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- ELLIS, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- DÖRNYEI, Z. Y M. L. SCOTT. 1997. Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning* 47, 1: 173-210.
- FAERCH, C. Y G. KASPER (Eds.). 1983. *Strategies in interlanguage communication*. Londres: Longman.
- HYMES, D. 1972. On communicative competence. En J.B. Pride y J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Pp. 269-285. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education.
- 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*. Pp. 31-48. Londres: Longman.
- LEVELT, W. 1989. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: Bradford Books / MIT 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.
- TABILO, X. 2000. *Estrategias léxicas compensatorias de comunicación utilizadas por aprendientes de inglés como segunda lengua*. Tesis Magíster en Lingüística con mención en Lingüística Inglesa. Universidad de Chile.
- TARONE, E. 1980. Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning* 30: 417-431.