

Estrategias Comunicativas de expansión en alumnos de nivel intermedio

Communication Strategies in intermediate level students

VIRNA VELÁZQUEZ
GEORGIA GRONDIN¹

Resumen. El objetivo de este artículo es presentar algunas Estrategias Comunicativas (EC) de expansión que usan los alumnos de nivel intermedio de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, tanto en la producción escrita en francés como en la producción oral en inglés. El artículo retoma algunos hallazgos derivados de dos investigaciones realizadas en la Facultad de Lenguas, una en el área de adquisición del francés y la otra en el área de adquisición del inglés como segundas lenguas. Ambas investigaciones se centran en el análisis de las siguientes EC: la generalización, la transferencia y la extranjerización.

Palabras clave: Estrategias Comunicativas, interlenguaje, transferencia, generalización, extranjerización.

Abstract: *The main purpose of this article is to show some achievement Communication Strategies (CS) used by intermediate student from the Faculty of Languages at the Autonomous University of the State of Mexico, both in the writing production in French and in the oral production in English. This article takes in consideration some of the findings from two previous studies conducted at the Faculty of Languages, which were focus on the acquisition of English and French as second languages. After a brief description of the most common typologies used in the area of CS we present the result of these researches focusing our description in 3 specific strategies: generalizing, transferring and foreignizing.*

Keywords: *Communication Strategies, Interlanguage, transference, generalization, foreignizing.*

¹ Facultad de Lenguas de la UAEM. Correos electrónicos: Virna: virnalenguas@hotmail.com, Georgia: gerogia.ag@hotmail.com.

Introducción las EC en la interacción, en especial cuando el alumno carece de algún aspecto lingüístico y que debe compensarlo de alguna manera

El estudio de las Estrategias Comunicativas (EC)² se remonta a los años sesenta cuando diversos lingüistas mostraron un gran interés por explicar el proceso de adquisición de una segunda lengua, pero no es sino hasta los años ochenta cuando las investigaciones sobre adquisición de L2³ cobran mayor auge. Autores como Ellen Bialystok (en Klaus Faerch y Gabrielle Kasper, 1984a), Tamás Váradi (1980), Kristen Haastrup y Robert Phillipson (en K. Faerch y G. Kasper, 1984a) y más tarde K. Faerch y G. Kasper (1984a) desarrollaron las primeras tipologías sobre las EC usadas en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Estas tipologías han sido estudiadas, criticadas y enriquecidas a través de cuatro décadas; una de las principales modificaciones que es posible notar se refiere al hecho de que en la pedagogía actual, el estudio de las EC no se enfoca a la descripción exclusiva de la situación en el aula, sino que incluye el análisis de los procesos cognitivos en los estudiantes de una L2, formando así parte de la nueva metodología de enseñanza y aprendizaje que facilita la adquisición de las lenguas dos.

Las EC han desempeñado un gran papel en el estudio de la adquisición de las segundas lenguas, como se muestra en el siguiente listado de algunas investigaciones previas a las nuestras, basadas también en las aportaciones de Faerch y Kasper. Sin embargo, los términos empleados por estos autores no son únicos, pues en los textos de psicolingüística se pueden encontrar diversas tipologías de las EC y esta variedad es precisamente la que ha causado una gran confusión en la terminología de esta área de estudio.

El primer estudio empírico sobre Estrategias Comunicativas llevado a cabo en 1973 por Tamás Váradi, '*Strategies of target language learner communication: message adjustment*', se enfoca en un modelo de interlenguaje⁴ (IL) para la producción; el estudio tomó como población a alumnos de origen húngaro cuya L2 era el inglés. Más tarde, el trabajo de Ellen Bialystok, presentado en el artículo '*Some factors in the selection and implementation of communication strate-*

² Las EC se enfocan a la producción, particularmente cuando el alumno carece de algún aspecto lingüístico que debe compensar de alguna manera, más adelante se proporciona una definición completa del término.

³ En este artículo se usan como sinónimos los términos segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE).

⁴ El interlenguaje es el continuo lingüístico en el que se encuentra el aprendiente que no se ubica ni en la lengua materna, ni en la segunda lengua, sino en un punto transitorio (cfr. Selinker, 1976).

gies’, trata sobre las estrategias usadas por los aprendientes cuando tienen un problema de vocabulario (Faerch y Kasper, 1984:75). De igual forma, Kristen Haastrop y Robert Phillipson (en Faerch y Kasper, 1984a), en su artículo ‘*Achievement strategies in learner/native speaker interaction*’, estudian exclusivamente las estrategias de expansión utilizadas por un aprendiente danés en la producción del inglés como lengua dos, en contextos de comunicación con hablantes nativos de la lengua inglesa, para analizar la manera en que éste se enfrenta a problemas de comunicación.

La escuela francesa representada por figuras como Louise Dabène (1996), Robert Galisson y Daniel Coste (1976) y Rémi Porquier (1977) ha retomado estos mismos estudios para fundamentar sus investigaciones en el campo de la didáctica del francés como lengua extranjera. Los trabajos de Claire Kramersch (1984) y Francine Cicurel (1985), por ejemplo, permitieron destacar patrones entre las relaciones L1-L2 tales como el desplazamiento de sentido, calcos, transferencias, adaptaciones, préstamos; patrones que encontraron tanto a nivel léxico como a nivel de la estructura de la oración.

La investigación de Faerch y Kasper (1984) se centra en analizar los recursos comunicativos empleados por los alumnos de una L2 al expresarse mediante el interlenguaje, en especial en situaciones en que no cuentan con suficientes recursos lingüísticos. Sus estudios pretendían proveer mayor eficiencia a los métodos de enseñanza usando el conocimiento estratégico de las EC.

Faerch y Kasper (1984) sugieren que las EC, especialmente las de expansión en el área del aprendizaje de una lengua dos, pueden ayudar al alumno a expresar sus ideas de forma similar a como lo haría en su lengua natal,⁵ a pesar de las limitantes lingüísticas que experimenta en la lengua meta. Por ejemplo, un hablante de español que estudia francés como L2 y desconoce en un diálogo en francés la palabra *conquistar* (*conquérir*), puede utilizar *conquister* por una transferencia incorrecta del español para la palabra *conquérir*.

Nuestra discusión se basa en el análisis del uso de tres EC de expansión utilizadas por algunos estudiantes de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México: transferencia, generalización y extranjerización (préstamo) en dos contextos; el primero, en la producción escrita de estudiantes de francés; el segundo, en la producción oral de estudiantes de inglés. Ambas investigaciones examinan alumnos en el nivel intermedio de adquisición de la L2, pues es en quienes se puede observar una mayor variación de estrategias emplea-

⁵ Sin embargo, para Ellen Bialystok existen algunas características que podrían contradecir esta visión (Cfr. Ellen Bialystok, 1990).

das en la comunicación dado el nivel cognitivo y lingüístico alcanzado hasta entonces. En efecto, mientras que un alumno con un IL básico tiende a utilizar esencialmente estrategias de reducción, los alumnos avanzados utilizan las EC de expansión con mayor frecuencia que las EC de reducción (Faerch y Kasper, 1984).

Faerch y Kasper (1984) señalan que entre más oportunidades comunicativas tenga el alumno en el salón de clases, mayor será la posibilidad de practicar, elaborar y probar sus hipótesis de comunicación; dichos autores argumentan que “algunas veces los usuarios del IL evaden escenarios que piensan que los involucrarán en situaciones comunicativas que van más allá de sus recursos y, por lo tanto, evitan la expansión de su sistema de IL”⁶ (1984^a:26). Esta aseveración obliga a una discusión sobre la utilidad de las EC, pues es mediante su uso que el alumno puede incrementar las oportunidades comunicativas en el salón de clase; al mismo tiempo, dicha discusión permitirá tener un conocimiento más profundo sobre la adquisición de segundas lenguas.

Los inicios de las Estrategias Comunicativas

En la década de los setenta no existía una distinción clara entre las estrategias comunicativas y las estrategias de aprendizaje. Para Douglas Brown (1994:114), por ejemplo, las estrategias de aprendizaje forman parte del *input* ya que permiten que un aprendiente reciba los mensajes de los otros miembros participantes en la interacción, mientras que las EC forman parte del *output*, porque ayudan al aprendiente a emitir el mensaje a los otros integrantes de la conversación. Poco a poco las EC tuvieron tal impacto, que surgió la necesidad de hacer una distinción entre ambos términos e incluso se empezó a clasificar las EC. A continuación se presenta una breve discusión sobre lo que se entiende por Estrategia Comunicativa, posteriormente se da un panorama sobre el desarrollo de las primeras tipologías de las EC y finalmente se analiza la clasificación empleada para el análisis aquí presentado.

¿Qué es una estrategia comunicativa?

Existen diversas definiciones del término *Estrategia Comunicativa*. Selinker (1972) fue el primero en proponer una, asegurando que las EC son técnicas que permiten que el manejo del material lingüístico disponible en la L1 facilite el desarrollo de

⁶ IL users sometimes avoid situations which they expect will involve them in communication which exceeds their communicative resources, thereby preventing themselves from expanding their IL system. (Trad. de las autoras)

las ideas cuando se tiene una competencia lingüística limitada en la L2. Más tarde en 1976, Selinker redefine las EC como un intento del estudiante para decodificar el significado en la L2, esta vez cuando el alumno no cuenta con las reglas de la misma. Selinker fue, pues, el primer lingüista en documentar la problemática referente a la definición de este término.

Faerch y Kasper (1984) definen las EC como habilidades potencialmente conscientes, puesto que el alumno en su proceso interno de adquisición de una L2 se da cuenta de la carencia comunicativa que tiene y busca solucionar este problema llevándolo a esfuerzos cercanos a la conciencia. A diferencia de Selinker, estos autores toman en cuenta tanto el aspecto cognitivo, como la posibilidad de que el alumno solucione por sí mismo el problema comunicativo.

Ahora bien, Tarone (1977), a diferencia de Faerch y Kasper, consideran las EC como mecanismos cooperativos por naturaleza; una negociación entre ambos participantes en la interacción, quienes al estar conscientes de la carencia comunicativa que manifiestan, deciden trabajar juntos para resolver el problema.

Para Corder (1983), una posible definición de EC es un mecanismo o técnica utilizada cuando se quiere expresar una idea y se tiene problemas de comunicación en la L2; esto es, cuando “existe una falta de equilibrio entre los medios y los objetivos comunicativos” (en Signoret y Da Silva, 1996:259). Brown (1994) define las EC como “el uso de mecanismos verbales y no verbales para la comunicación productiva de información” (1994:118) y, como ya se mencionó, Faerch y Kasper hablan de las EC como “planes potencialmente conscientes para resolver lo que para el individuo representa un problema al lograr una meta comunicativa en particular” (1984:212). En la definición de Brown resalta el hecho de que se incluyen elementos lingüísticos y no lingüísticos en la interacción, mientras que Faerch y Kasper subrayan el grado de conciencia de las EC.

Todas las definiciones aquí presentadas nos sirven para argumentar la importancia de las EC en la interacción, en especial cuando el alumno carece de algún aspecto lingüístico y que debe compensarlo de alguna manera. Estas estrategias se basan algunas veces en el sistema interno de la lengua materna mientras que, en otras ocasiones, en el sistema interno de la lengua meta. En el presente artículo se retoma de manera primordial la definición de Faerch y Kasper (1984).

Clasificación y descripción de las Estrategias Comunicativas

Faerch y Kasper (1984) toman como base para su modelo el concepto de conducta intelectual de Leont'ev (1975: 153). Este autor define conducta intelectual como la elección (consciente o no) que el alumno debe hacer de entre varias respuestas

a un estímulo determinado. De manera más general, la conducta intelectual se refiere a “aquellas secciones psíquicas y conductuales (observables) que involucran procesos cognitivos” (Faerch y Kasper, 1984: 23). El modelo comunicativo de estos autores identifica dos fases en la comunicación: la fase de la planeación y la fase de la ejecución, ambas se presentan a continuación.

La fase de la planeación tiene como fin, como su nombre lo indica, llevar a cabo un plan, del cual se desprende una acción que posteriormente lleva a una meta determinada. Para que la planeación y la meta sean exitosas, es preciso que el individuo elija un plan según el análisis de la situación, con el propósito de tomar las acciones específicas de acuerdo con el objetivo. En esta fase, el individuo elige las reglas y elementos que considera pertinentes para establecer un plan que, *grosso modo*, satisfará una meta en particular. En los hablantes nativos, esta fase es inconsciente y por lo general automática.

La fase de la ejecución, por su parte, “consiste en procesos neurológicos y fisiológicos, que llevan a la articulación de los órganos del habla, la escritura, el uso de gestos y signos, etc.” (Faerch y Kasper, 1984: 25); se refiere, pues, a la realización concreta del plan elaborado en la fase de la planeación.

Si se consideran estas dos fases del modelo comunicativo de Faerch y Kasper (1984) como punto de partida, las EC estarían relacionadas directamente con la fase de planeación. Dichos autores indican que más que tratarse de un proceso, las EC se refieren a un plan que el individuo usa cuando tiene una carencia lingüística que afecta la comunicación. Ambos proponen que los individuos, al enfrentarse a este problema, reaccionan de dos posibles maneras: una conducta de abandono o una de logro. La primera implica alejarse del problema durante la interacción y la segunda ayuda a enfrentar directamente el problema elaborando un plan alternativo. Con base en ello, proponen dos tipos de estrategias principales: las estrategias comunicativas de reducción y las estrategias comunicativas de expansión.⁷ La selección de una estrategia u otra dependerá de dos aspectos: uno, la conducta que se elija y dos, la naturaleza del problema.

Si bien el análisis de las EC de reducción no es el objetivo de este texto, a continuación las definimos brevemente, según el modelo de Faerch y Kasper (1984), con el fin de que se tenga una mayor comprensión de las EC de expansión. Dentro de la clasificación de estrategias de reducción se habla de las de reducción formal y de las de reducción funcional. Las estrategias de reducción formal surgen por un interés del hablante en evitar una expresión poco fluida o incorrecta y

⁷ *Achievement strategies* traducidas también como estrategias de logro, compensatorias o de expansión.

por una falta de recursos lingüísticos que le impiden expresarse, de esta forma, los aprendientes reducen su IL. Faerch y Kasper indican que: “el usuario de la lengua en una situación comunicativa específica evita utilizar reglas / palabras de las que ya dispone, y que en alguna otra situación específica le servirían para alcanzar su meta comunicativa”⁸ (*idem*, 1984:40). Váradi (1980), por su cuenta, explica que al enfrentar una carencia lingüística que afecta la comunicación, el alumno usa la reducción formal para contribuir a la fluidez de la misma, en especial si se toma en cuenta que la reducción formal es una manera de facilitar la comunicación. Ciertamente, el aprendiente podrá emitir expresiones que aunque sabe son incorrectas, le ayudarán a comunicarse.

Por otro lado, las estrategias de reducción funcional son usadas cuando el hablante tiene problemas en la fase de la planeación y de la ejecución, por ejemplo, si presenta una insuficiencia de recursos lingüísticos o si su conducta está enfocada hacia el abandono. Dentro de este grupo se clasifican tres tipos de estrategias cuyas bases son el contenido proposicional:

1. *el abandono del tema*: el hablante evita hablar de temas considerados como problemáticos lingüísticamente hablando,
2. *el abandono del mensaje*: el hablante inicia el tema de conversación, pero lo abandona debido a una falta de conocimiento de regla o forma sobre el mismo y
3. *el reemplazo de significado*: el hablante sigue con el tema pero opta por un término más general y por tanto puede reflejar cierta vaguedad.

Ahora se discutirá el tipo de estrategias que atañen a este trabajo de manera específica: las estrategias comunicativas de expansión. El uso de estas estrategias, opuestas a las estrategias de reducción, ayuda a que el hablante expanda sus herramientas comunicativas al tratar de resolver un problema en la comunicación. Los individuos las usan para resolver problemas en la fase de la planeación; dichos problemas son ocasionados, una vez más, por una carencia de recursos lingüísticos. Dentro de esta categorización podemos encontrar los siguientes subgrupos:

- a) *Cambio de código*: se refiere al cambio de la lengua empleada para la comunicación, de la L2 a la lengua meta (LM) o viceversa; no existe una frecuencia estipulada para cambiar el código, todo depende del entorno; sin embargo, en el salón de clases es muy frecuente observar este tipo de estrategia.

⁸ (T)he language user in a specific communicative situation avoids using rules/items which he has at his disposal, and which in a different communicative situation would be the most appropriate way of reaching his communicative goal. (Faerch y Kasper, 1984: 40) (Trad. de las autoras).

- b) *Transferencia inter/intralingual*: se conoce como transferencia interlingual a la estrategia cuyo resultado es la combinación de aspectos lingüísticos de la lengua uno (L1) y la L2; el uso de esta estrategia puede observarse en distintos niveles lingüísticos e incluso también en el nivel discursivo y pragmático.⁹ En el nivel léxico, cuando la estructura de la palabra en L1 se ajusta a la fonología o morfología de la L2 se habla de un proceso de ‘extranjerización’, pero si la palabra se ajusta al nivel léxico del sistema L2, se habla de un proceso de ‘traducción literal’. Por otro lado, la transferencia intralingual surge cuando el hablante encuentra similitudes entre la L2 y la L1 y generaliza una regla sintáctica en la L2 influida por características de las estructuras de la L1.
- c) *Estrategias basadas en el IL*: dentro de esta categoría se encuentran distintas estrategias que involucran el uso del IL para intentar solucionar un problema comunicativo:
- *Generalización*: también llamada sobregeneralización, el individuo llena los huecos en la comunicación con palabras o frases del IL que podrían no ser apropiadas para tales contextos.¹⁰
 - *Paráfrasis*: el individuo trata de resolver un problema comunicativo desde la fase de la planeación elaborando una construcción sintáctica alterna a la que desea usar, pero bien estructurada de acuerdo con su IL. También se le conoce como circunlocución, descripción o ejemplificación.
 - *Neologismos*: esta estrategia implica la creación de un nuevo término por parte del alumno a partir de su sistema de IL, resultando en una palabra nueva en la L2.
 - *Reestructuración*: se conoce por este término a la estrategia que el individuo usa cuando se da cuenta de que no podrá llevar a cabo el plan establecido para solventar el problema en la comunicación y entonces recurre a un plan alternativo.
- d) *Estrategias cooperativas*: en ocasiones, si el individuo no puede solucionar el problema comunicativo por sí mismo, solicita ayuda a su interlocutor mediante una señal, a este tipo de estrategia se le conoce como ‘llamada’ y puede llevarse a cabo directa o indirectamente.

⁹ La mayor parte de la categorización presentada por Faerch y Kasper (1984), enfatiza la transferencia en el nivel léxico, aunque también se incluyen algunos aspectos fonéticos, morfológicos y sintácticos. En el análisis de nuestros datos encontramos, además, transferencia en el nivel discursivo y pragmático.

¹⁰ Para entender la posible diferencia entre la generalización y la sustitución léxica, aproximación o términos superordinados, cfr. Faerch y Kasper (1984:48).

- e) *Estrategias no lingüísticas*: en este grupo se encuentran recursos no lingüísticos como la mímica y los gestos, que ayudan al individuo a comunicar su mensaje de manera exitosa.
- f) *Estrategias de remedio*: cuando los hablantes enfrentan dificultades para tener acceso a ciertas oraciones/expresiones del IL, usarán estrategias de expansión alternativas para solucionar el problema al que se enfrentan.

Para una mayor comprensión de estos tres tipos de estrategias (de reducción formal, de reducción funcional y de expansión), reproducimos a continuación el cuadro propuesto por Faerch y Kasper (1984):

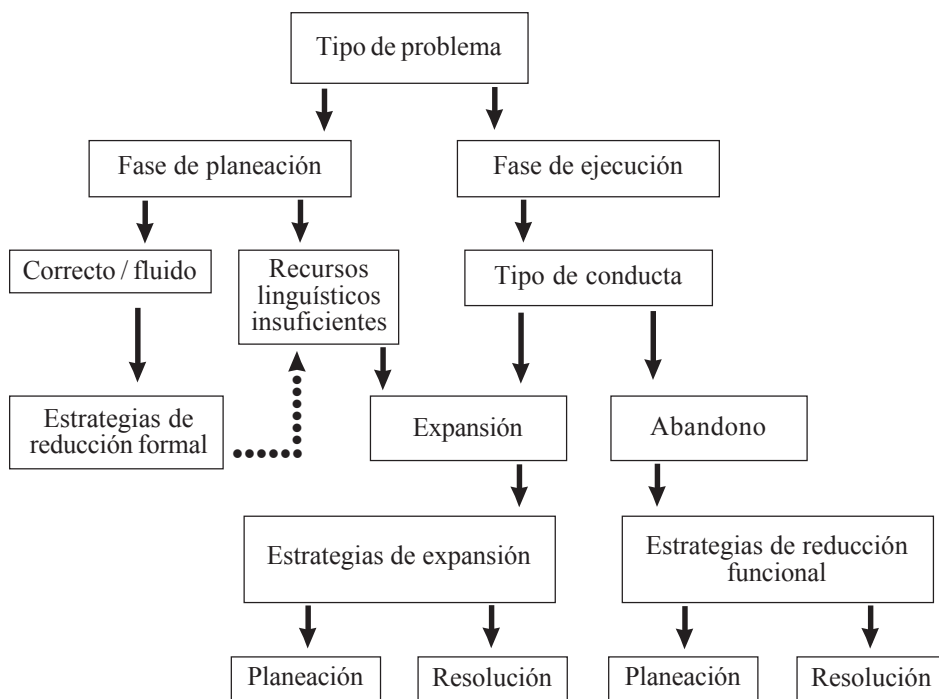


Tabla 1. Estrategias Comunicativas.¹¹ Tomado de Faerch y Kasper (1984:39)

El punto medular de este artículo se basa en algunos de los hallazgos de dos investigaciones realizadas en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Ambos trabajos se ubican en el área de adquisición de

¹¹ Traducción de las autoras.

lenguas y abarcan muchos más temas de los aquí presentados. Sin embargo, por cuestiones de espacio y tiempo, en este artículo se muestran los datos referentes a tres EC empleadas por alumnos de nivel intermedio, específicamente: la generalización, la transferencia y la extranjerización, pero en contextos diversos. La primera investigación analiza las EC en la producción escrita en francés, mientras que la segunda analiza las EC en la producción oral en inglés. El propósito del artículo no es comparar dichas investigaciones sino describir algunas de las observaciones estudiadas en torno a las EC, independientemente del contexto en el que estas se realizan.

Dos estudios de caso en el análisis de las Estrategias Comunicativas

El primer estudio del que se desprenden datos para este artículo se realizó con una muestra de trece alumnos de nivel intermedio de la Licenciatura en lengua y cultura francesas (LLyCF) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Se trata específicamente de once mujeres y dos hombres seleccionados por medio de la realización de cuatro ejercicios diversos de producción escrita. Los alumnos que no completaron las cuatro tareas fueron descartados, de este modo, la muestra se constituyó sólo a partir de los alumnos con todos los ejercicios contestados. El objetivo de tal estudio era identificar qué EC utilizaban los alumnos en la producción escrita y constatar si estas estrategias se modificaban según variaban las situaciones. En los ejercicios se analizó de manera específica el uso y dominio de las preposiciones en francés para observar si había transferencia de la L1 y en caso afirmativo, si se trataba de una interferencia positiva o negativa para la L2.

El primer ejercicio al que se hizo referencia anteriormente consistía en redactar una narración de manera individual después de haber elaborado un guión en equipo. El segundo ejercicio de narración se realizó en parejas; este ejercicio consistía en escribir la continuación de una historia y para tal fin, se usó un fragmento del primer capítulo de *La nuit des temps* de René Barjavel (1968). El objetivo de esta segunda actividad era verificar si el comportamiento del estudiante sufre alguna modificación cuando trabaja en pareja. Un tercer ejercicio de narración se realizó en el marco de un examen parcial con el objetivo de verificar si las variables de un tiempo limitado para la realización de la actividad, así como la expectativa de asignación de una calificación, tenían alguna repercusión en las EC empleadas. Finalmente, el cuarto ejercicio consistía en reformular un texto mediante un ejercicio guiado de resumen. El objetivo de esta tarea era observar si

la naturaleza de lo escrito influía en la elección de estrategias. Una vez concluidos los ejercicios, se analizaron las producciones para identificar las EC usadas en cada situación.

La siguiente tabla muestra ejemplos de las EC que fueron usadas por los alumnos y que forman parte del presente análisis:

Tipo de estrategia:	Ejemplos:
LA GENERALIZACIÓN: el alumno aplica un elemento de su IL en contextos inapropiados.	Rubí y Verónica: <i>il a passé plus d'une semaine <u>en train de</u> chercher à sa femme et ses fils</i> Luz: <i>et Géraldine passe tout le jour <u>en parlant avec</u> son nain</i>
LA TRANSFERENCIA DE L1/L3: El alumno incorpora elementos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos o léxicos de la L1 o la L3 en el enunciado en la L2.	Jessica: <i>les résultats donnés à cette époque semblent <u>emmener</u> à la femme à une certaine attitude</i>
LA EXTRANJERIZACIÓN: el alumno toma un elemento de L1/L3 y trata de adaptarlo a la norma de L2.	Martín: <i><u>En la partie occidentale européenne</u>, au début des temps, chasse aux sorcières et antijudaïsme en sont au même point.</i> Esthela: <i>Il lui a donné un bisou <u>dans sa main</u></i>

Tabla 2: Ejemplos de estrategias comunicativas de expansión en alumnos de nivel intermedio de francés

Como se puede observar en la tabla 2, existe un uso positivo de las EC ya que, aún cuando las oraciones no reflejan la sintaxis propia del francés, el mensaje es entendible. En ambos ejemplos de generalización, las alumnas intentan expresar una acción en progreso y en el primer caso lo logran, con todo y que la oración es agramatical, pues generalizan el uso de 'en train de'; pero en el segundo caso, con el uso de 'en + gerundio', la alumna termina expresando dos acciones que ocurren de manera simultánea. En ambas oraciones, sin embargo, la presencia del verbo 'passer + la expresión de tiempo' obliga a una modificación de la estructura de la frase según las reglas sintácticas del francés; la idea de una acción en progreso se expresa de la siguiente manera: 'passer + complemento de tiempo + à + verbo en infinitivo': 'passer plus d'une semaine à chercher / passer tout le jour à parler'.

En el ejemplo de transferencia se puede apreciar la incorporación de la preposición 'à' entre el verbo y el complemento de objeto directo animado, tal como lo se hace en español con verbos transitivos como 'llevar a (alguien)'. No obstante, la sintaxis francesa no requiere la inserción de la preposición 'à' en verbos transitivos con objeto directo animado. Cabe subrayar que la incorporación de 'à' después del verbo se observó varias veces entre los alumnos sin importar el contexto de realización del escrito ni su naturaleza, de manera que podemos concluir que se trata más bien de una fosilización.

Para explicar los ejemplos de extranjerización, es preciso notar que en español la preposición 'en' sirve para expresar tiempo y ubicación, entre otras acepciones. Sin embargo, a pesar de que el francés y el español comparten algunas preposiciones, estas no tienen total equivalencia en ambas lenguas. La preposición 'en' del francés expresa, al igual que en español, tiempo o localización espacial en sus acepciones más comunes; pero cuando se hace referencia a una región o un espacio relativamente amplio se usa con más frecuencia la preposición 'dans', y dado el contexto, es la preposición que se debió haber utilizado en el primer caso. 'Dans', por su parte, no remite nunca a una superficie, por ello su empleo en el segundo caso es incorrecto. En este segundo caso de extranjerización se observa que el IL de la alumna le permite reconocer la inconveniencia del uso de la preposición francesa 'en' y entonces cambia a 'dans' considerándola, quizá, más adecuada para este contexto.

Tipo de estrategia:	Ejemplos:
LA GENERALIZACIÓN: el alumno aplica un elemento de su IL en contextos inapropiados.	Paz y Luz: <i>c'était dimanche <u>près de la nuit</u>.</i>
LA TRANSFERENCIA DE L1/L3: El alumno incorpora elementos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos o léxicos de la L1 o la L3 en el enunciado en la L2.	Daniel: <i>Dante était en train de jouer — — basket ball</i>
LA EXTRANJERIZACIÓN: el alumno toma un elemento de L1/L3 y trata de adaptarlo a la norma de L2.	Liliana e Isabel: <i>mon dialogue a été interrompu <u>pour</u> un coup de téléphone.</i> Esthela: <i>la situation est difficile <u>par</u> la transformation de la culture.</i>

Tabla 3: Ejemplos de estrategias comunicativas de expansión en alumnos de nivel intermedio de francés con resultados negativos.

Hay que notar, sin embargo, que en algunos casos las estrategias desarrolladas por los alumnos no resultan según lo esperado, como se puede observar en la siguiente tabla; si bien el alumno utiliza la transferencia, la generalización o la extranjerización, al hacerlo cambia de manera considerable el sentido de la oración.

El uso de la estrategia de generalización en este ejemplo tiene un resultado fallido. Un lector cuya L1 es el francés no tendría la información suficiente para entender correctamente la frase, a menos que tenga conocimiento del español y traduzca la frase; el error, no obstante, no es de origen sintáctico sino semántico; aunque la frase está bien estructurada, el sentido de la frase es incierto.

El caso de transferencia en la tabla 3 es interesante ya que en vez de incorporar elementos de la L1/L3 en la L2, el alumno decidió omitirlos, ocasionando una ruptura en el sentido de la frase. A pesar de ello, se considera una estrategia comunicativa de expansión de transferencia porque se transfiere toda la estructura verbal del español al francés.

En el caso de la extranjerización, el uso inapropiado de las preposiciones francesas ‘*pour*’ y ‘*par*’ ocasiona malinterpretaciones o incompreensión total de las oraciones, pues no es muy común expresar causalidad mediante estas; de hecho, aprender la diferencia entre ellas requiere un dominio óptimo de la lengua. En ambos ejemplos la preposición requerida era ‘*à cause de*’.

Como conclusión de esta investigación, se observó que los alumnos utilizan con relativa frecuencia las EC de expansión de generalización, transferencia y extranjerización, esto es hasta cierto punto “natural” dado que la producción escrita permite un mayor uso de EC de expansión, sobre todo. De estas tres estrategias, la que se observó más frecuentemente en las composiciones de los alumnos es la de transferencia.

Como aditamento de estas observaciones, es posible afirmar que aunque el aprendizaje del uso de las preposiciones en francés como una L2 es una tarea compleja, el desconocimiento de las reglas de uso de estos elementos no representaba un obstáculo para tener una buena producción escrita en dicha L2.

El segundo estudio al que se hace referencia en este artículo se realizó con una muestra de alumnos de nivel intermedio de la Licenciatura en lengua inglesa (LLI) de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México; se trata de 18 alumnos, específicamente 16 mujeres y 2 hombres. El objetivo de dicha investigación era analizar la relación existente entre el proceso metacognitivo¹²

¹² La metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir el aprendizaje de las propiedades relevantes que se relacionen con la información y los datos. (Cfr. Flavell, 1979:906-911).

de las EC y la producción oral del inglés en el salón de clase. Para lograr dicho objetivo se diseñaron dos instrumentos de medición.

El primer instrumento pretendía medir la metacognición de cada alumno con respecto a las EC mediante un cuestionario de rangos resumidos, utilizando una escala de Likert. El segundo instrumento consistió en la grabación de una clase en la que los alumnos completaron una tarea colaborativa en equipos de entre tres y cuatro miembros,¹³ de dicha grabación se hizo un análisis de la frecuencia de uso de las EC en la producción oral de los alumnos. Para poder analizar la frecuencia de uso de las EC se transcribió la grabación y se seleccionó un mismo momento comunicativo en los cinco equipos formados; posteriormente, se identificaron las estrategias y se contabilizaron. En el estudio original se contabilizaron 59 EC de reducción y 75 EC de expansión (total: 134 EC); lo que muestra que los sujetos tuvieron preferencia por las EC de expansión. Esta preferencia podría deberse a que los alumnos con nivel intermedio cuentan ya con cierto conocimiento lingüístico de la L2 que les permite expresar varias ideas, pero todavía no tienen las herramientas lingüísticas suficientes como para expresar todo lo que desean, de aquí que utilizan las EC de expansión para intentar comunicar todo lo que desean.

Con la finalidad de ejemplificar el tipo de producción que tuvieron los sujetos de estudio, se presenta a continuación algunos ejemplos de uso de EC encontrados en las producciones orales de los alumnos.

Tipo de estrategia:	Ejemplos:
LA GENERALIZACIÓN: el alumno aplica un elemento de su IL en contextos inapropiados.	Kenya: <i>He's speaking?</i> Pilar: <i>because anybody call him.</i> Azucena: <i>...is a very nice day...</i>
LA TRANSFERENCIA DE L1/L3: El alumno incorpora elementos fonológicos, morfológicos, sintácticos, semánticos o léxicos de la L1 o la L3 en el enunciado en la L2.	Gisela: <i>... what about this day?</i> Gisela: <i>who can be?</i>
LA EXTRANJERIZACIÓN: el alumno toma un elemento de L1/L3 y trata de adaptarlo a la norma de L2.	Viridiana : <i>He's waiting for something or he's... getting happier and happier, suddenly the phone /fôn/ rings, he answers I don't know</i>

Tabla 4: Ejemplo de estrategias comunicativas de expansión en alumnos de nivel intermedio de inglés

¹³ Dado que este artículo se enfoca en el análisis de tres EC en la producción, sólo se usa la información obtenida de la observación de clase.

En la estrategia de generalización se presentan tres casos. En el primero, Kenya produce la oración *'he's speaking?'*; pero dado el contexto, se sabe que generalizó el uso del verbo *'speak'* (*hablar* en español). En inglés, para referirse a *hablar por teléfono* se usa el verbo *'talk'* y no *'speak'*, por ello la frase apropiada para este contexto era: *'he's talking?'* En el segundo caso, Pilar generaliza dos elementos en su oración: el pronombre, que si va acompañado de alguna otra palabra negativa toma la forma *'anybody'*, pero si se usa como negación sería *'nobody'*; en este caso, al no haber ninguna otra palabra negativa la elección fue incorrecta. Por otro lado, usa el verbo *'call'* en su forma base en lugar de elegir la forma del presente perfecto, que según el contexto era la apropiada: *'has called'*; así produce una estructura como *'anybody call him'*, en lugar de *'nobody has called him'*. Finalmente, Azucena utiliza una oración más bien general porque no puede estructurar la frase adecuada: *'he's having a nice day'*.

En la transferencia se muestran dos ejemplos: en primer lugar Gisela utiliza una estructura con interferencia de la L1: *'what about this day?'* que equivaldría a una estructura del español como *'¿qué hay sobre este día?'*; cuando lo que realmente se quería expresar era: *'so, what happened this day?'* En el segundo ejemplo, la misma alumna produce: *'who can be?'*, nuevamente como resultado de la transferencia del español en lugar de la correspondiente del inglés *'who could it be?'*

Por último, en el caso de la extranjerización, Viridiana usa el fonema /o/ del español en vez del /ô/ del inglés y produce una palabra como /fon/ en lugar de /fôn/.

De los casos estudiados, la transferencia fue, una vez más, la estrategia más usada por los estudiantes, su empleo es evidente en las *tag questions*, pues insertan la palabra *'no'* como en el español, en lugar de formar la pregunta siguiendo las reglas del inglés.

Las EC son resultado de amplios estudios en la psicolingüística y en la docencia de lenguas, en general, dichos estudios intentan identificar y, de ser posible, explicar los procesos cognitivos involucrados en la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, hasta hace poco tiempo, no existía relación alguna entre los estudios teóricos y la práctica real en el aula; afortunadamente esto ha comenzado a cambiar.

El análisis de las EC en estudios como los aquí descritos ayudan a comprender no sólo el proceso de adquisición por el que pasan los estudiantes de una lengua extranjera, sino también la manera en que ellos intentan solucionar algunos problemas comunicativos. Son precisamente las EC los mecanismos usados por los alumnos para cubrir fallas en la comunicación y lograr decir lo que se desea en

la LM, ya sea de manera oral o escrita; por todo ello se señala que un estudiante que usa EC de expansión va adquiriendo mayor eficiencia de la producción de la L2.

En ambos estudios se eligieron alumnos de nivel intermedio porque las EC funcionan de manera transicional, es decir a medida que el aprendiente avanza en su IL, las EC desaparecen o se automatizan, de tal forma que dejan de ser perceptibles, al menos para su análisis. Para cualquier profesor de lengua, contar con este tipo de información le permite mejorar su práctica docente en el aula y más aún, incrementa la tolerancia ante el uso de dichas estrategias.

Con respecto a los análisis realizados para este artículo, es claro que hay preferencia por las EC de expansión, debido, quizá, al nivel de IL de los alumnos en el que desean expresar sus ideas en vez de abandonarlas; esto sustenta lo que Faerch y Kasper (1984) ya habían observado: los estudiantes con nivel intermedio tienen una preferencia hacia las EC de expansión, ya que promueven el aprendizaje.

Conclusiones

De los dos estudios realizados en la Facultad de Lenguas podemos afirmar que, aunque los propósitos y objeto de estudio de ambas investigaciones variaban, los resultados indican un mismo patrón de frecuencia de uso de las tres EC de expansión seleccionadas: en las dos, la EC de mayor frecuencia de uso fue la estrategia de transferencia, pero igual se observaron ejemplos de generalización y extranjerización.

El uso de las EC indica que los alumnos han logrado llegar a un nivel de IL tal, que les permite reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y efectuar diversas técnicas que solventen algunos de los problemas a los que se enfrentan en el proceso comunicativo.

El hecho de haber detectado un amplio uso de EC de expansión nos permite aseverar que la idea de que este tipo de estrategia contribuye al aprendizaje debe ser tomada en cuenta no sólo por parte de los profesores sino por los estudiantes de lengua extranjera. A pesar de que Faerch y Kasper (1984) y Ellis (1990), entre otros autores, estudiaron y clasificaron las EC particularmente para la producción oral, cuando se trata de *corpus* escrito, como se observó en el análisis de una de las dos investigaciones aquí presentadas, el alumno puede poner en práctica las EC y tener resultados logrados.

Las EC aquí analizadas pudieron ser clasificadas tanto en la producción oral como en la producción escrita porque Faerch y Kasper (1984) las identifican como parte de las EC no cooperativas basadas en la L1; esto hace viable el análisis no sólo en *corpus* escritos sino también en los orales, pues no se requiere de un interlocutor inmediato para que surjan.

Finalmente, se debe hacer hincapié en que los resultados en cuanto al uso de las EC tienen una estrecha relación con el método de enseñanza. Faerch y Kasper (1984) sugieren que uno de los factores que determina la elección de una u otra EC es el método. El método tradicional, por ejemplo, en el que se penaliza al alumno por los errores cometidos impulsa el uso de las EC de reducción; mientras que un método en el que el error es permitido y analizado como parte natural del proceso de aprendizaje, como el del enfoque comunicativo, promueve un mayor uso de EC de expansión.

Bibliografía

- Barjavel, René (1968), *La nuit des temps*, Paris, Livre de Poche.
- Besse Henri, Porquier Rémi (1984), *Grammaire et didactique des langues*, coll.LAL, Hatier-Crédif, 262 pp.
- Bialystok, Ellen (1990), *Communication Strategies*, USA, Blackwell Ltd, 163 pp.
- “Some factors in the selection and implementation of communication strategies”, en Faerch y Kasper (1984a), *Strategies in Interlanguage Communication*, London and NY, Longman, 253 pp.
- Brown, Douglas H. (1994), *Principles of Language and Teaching*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall Regents, 335 pp.
- Cicurel, Francine (1985), *Parole sur parole, le métalangage en classe de langue*, Paris, Clé International.
- Corder, Pit (1983), “Strategies of Communication”, en Faerch y Kasper (1984a), *Strategies in Interlanguage Communication*, London and NY, Longman, 253 pp.
- Coste, Daniel & Robert Galisson (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette.
- Dabène, Louise (1996), “Pour une contrastivité revisitée”, en L. Dabène et C. Degache (coord.) (1996), *Comprendre les langues voisines, Etudes de Linguistique Appliquée* núm. 104, Paris, Didier-Erudition, 393-400 pp.
- Da Silva Gomes, C., Helena María y Signoret Dorcasberro, Aline (1996), *Temas sobre la adquisición de una Segunda lengua*, México, UNAM, 290 pp.
- Ellis, Robert (1990), *Understanding second language acquisition*, Oxford, 327 pp.
- Flavell, J. H. (1979), *Metacognition and cognition monitoring*, *American Psychologist*, 34: 906-911.
- Grondin, Georgia (1999), *Influence de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue cible*, Francia, Université d'Aix-Marseille I, 64 pp.
- (2004), *Etudes des facteurs syntaxiques de l'espagnol empêchant ou facilitant l'apprentissage des facteurs syntaxiques du français*, Veracruz, Universidad Veracruzana, 65 pp.
- Haastrop, Kristen y Robert Phillipson (1983), “Achievement strategies in learner/native speaker interaction”, en Faerch y Kasper (1984a), *Strategies in Interlanguage Communication*, Longman London and NY, 3a impresión, 253 pp.
- Kasper, Gabrielle, Eric Kellerman (eds.) (1997) *Communication Strategies: psicolinguistic and sociolinguistic perspectives*, Longman, 398 pp.
- Klaus, Faerch, Gabrielle Kasper (1984a) *Strategies in Interlanguage communication*, Longman, London and NY, 253 pp.
- (1984b), “Two ways of Defining Communication Strategies”, en *Language Learning*, 34/1, 132 pp.
- Kramsch, Claire (1984), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Credif, Hatier.

- Leontev A. (1975), "Activity and Consciousness", en *Philosophy in the USSR, Problems of Dialectical Materialism*, Progress Publishers.
- Selinker, L. (1972), "Interlanguage", en *IRAL*, 10, 209-230 pp.
- Tarone, Elaine (1977), "Some thoughts on the notion of 'communication strategy'", en Claus Faerch y Gabrielle Kasper (1984a), *Strategies in Interlanguage communication*, Longman, London, 3a impresión, 253 pp.
- Váradi T. (1980), "Strategies of target language learner communication: message adjustment, en *International Review of Applied Linguistics*, 18, 59-71 pp.
- Velázquez, Virna (1999), *A compilation and analysis of different categorizations of communication strategies*, México, UAEM, 72 pp.
- (2003) *Las Estrategias Comunicativas en los alumnos de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México*, México, UNAM, 190 pp.

Recibido: 21 de febrero de 2007

Aceptado: 10 de julio de 2009

Virna Velázquez Vilchis es Doctora en Lingüística, profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Lenguas de la UAEM, actualmente Subdirectora Académica y líder del Cuerpo Académico de la misma institución en donde ha participado con proyectos de investigación.

Georgia Grondin es Maestra en Didáctica del Francés y profesora de Tiempo Completo en la Facultad de Lenguas. Es miembro del Cuerpo Académico en la misma institución. Ha participado en varios congresos nacionales e internacionales en las áreas de francés, de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y en competencia intercultural.