

3
28°

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLAN"

ESTRATEGIAS DE PRODUCCION ORAL

Tesis que presenta:

Claudia Francolugo Mercado

para obtener el título de

Licenciado en Enseñanza de Inglés.

Asesor de Tesis:

Dra. Phyllis M. Ryan

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Noviembre de 1993



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE GENERAL

INTRODUCCION

Propósitos de la tesis.....	1
Justificación.....	1
Resumen y organización de los capítulos.....	2

CAPITULO UNO

Introducción.....	4
1.1 La comunicación en el enfoque comunicativo y el marco teórico de Canale.....	6
1.2 Influencia de la psicología cognoscitiva en las estrategias de aprendizaje.....	13
1.3 Estrategias de aprendizaje.....	14
1.3.1 Estudio de la frecuencia de estrategias de O'Malley.....	15
1.3.2. Estudio de las estrategias de Wenden.....	19
1.4 Estrategias de comunicación.....	21
1.4.1 Estrategias de comunicación en el interlenguaje.....	21
1.5 Estrategias de producción oral.....	25
1.6 Las estrategias de aprendizaje, comunicación, producción en el modelo de adquisición de una segunda lengua de Ellis.....	29

CAPITULO DOS

Introducción.....	31
2.1 La institución.....	31
2.1.1 Los cursos de idiomas.....	32
2.2 La población.....	32
2.3 El curso de inglés.....	33
2.3.1 Descripción del curso de inglés, utilizado en el cuarto y quinto nivel.....	33

2.4	Estudio exploratorio.....	34
2.4.1	Población de estudio de la fase exploratoria.....	35
2.4.2	Instrumento.....	35
2.4.2.1	La agenda.....	36
2.4.2.2	La entrevista.....	37
2.4.3	Procedimientos.....	37
2.4.4	Resultados.....	39
2.5	La investigación.....	39
2.5.1	Población de estudio.....	40
2.5.2	Instrumento.....	40
2.5.2.1	La entrevista.....	40
2.5.2.2	La agenda.....	41
2.5.3	Procedimientos.....	41
2.5.4	Resultados.....	41

CAPITULO TRES

	Introducción.....	43
3.1	Modelos de producción oral.....	43
3.2	Propuesta del modelo de producción oral.....	48
3.2.1	Fases del modelo de producción oral.....	49
3.3	Definición y clasificación de las estrategias de producción oral.....	50
3.3.1	Traducción.....	51
3.3.2	Pensamiento en inglés.....	53
3.3.3	Estructuración.....	55
3.3.4	No logro de objetivo.....	56
3.3.5	Aproximación.....	58
3.3.6	Monitoreo.....	59
3.3.8	Concentración.....	60
3.4	Multi estrategia.....	61

CONCLUSIONES

	Resultados.....	64
	Implicaciones.....	65

APENDICE A.....	68
APENDICE B.....	71
NOTAS.....	72
BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA.....	77

INTRODUCCION

Propósitos de la tesis.

La presente investigación estuvo encaminada en la identificación de trece estrategias de producción oral de una población de 22 estudiantes mexicanos que se encontraban cursando el nivel intermedio de inglés como lengua extranjera en una universidad de la ciudad de México. Como primer objetivo de esta investigación fue estudiar la producción oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera con base en la realización misma de ese idioma. El segundo objetivo fue el de proponer una nueva metodología en la identificación y definición de las estrategias de producción oral en la que el aspecto interacción de la comunicación no es considerado. En los estudios de comunicación en el aprendizaje de una segunda o lengua extranjera, el intercambio de un significado entre dos o más interlocutores ha sido arduamente estudiado bajo el área de estrategias de comunicación. La identificación de éstas estrategias puede servir a los profesores de inglés como guía para una mejor comprensión y entendimiento de lo que los estudiantes realizan antes de expresarse oralmente.

Justificación

Mi interés en hacer este estudio surgió por las siguientes razones: Me gustaría conocer en primer lugar, lo que piensa y hace el estudiante de inglés inmediatamente antes de expresar una idea en voz alta; en segundo ampliar mis conocimientos de las estrategias de producción oral dada la poca información que existe al respecto.

Tarone (1983) definió a las estrategias de comunicación con el propósito de diferenciarlas de las estrategias de producción oral (ver capítulo 1.). Mi propuesta es, entonces, un enfoque en el cual los estudiantes pueden proporcionar para sí mismos, para

otros estudiantes y para el maestro o investigador la información necesaria de cómo ellos ven e interpretan su realización verbal del idioma inglés en un momento específico del proceso de comunicación.

Resumen y organización de los capítulos

La tesis consta de tres capítulos. En el primero se estudia la comunicación y su relación con el enfoque comunicativo, las estrategias de aprendizaje, de comunicación y de producción oral. Con relación a este enfoque Faerch y Kasper (1983) expresan cierto interés en los efectos comunicativos del uso de las estrategias de comunicación. Uno de los enfoques actuales hace énfasis en la metodología comunicativa y en la universidad donde se ha recogido la información que forma el cuerpo de este trabajo, se ha utilizado esta metodología durante los últimos 8 años. Se revisan en forma breve algunas de las investigaciones realizadas en el área de estrategias de aprendizaje, particularmente la influencia de las estrategias cognoscitivas. Dentro de estas estrategias se incluyen algunos de los estudios propuestos por O' Malley (1985), Bialystok (1990) y de Wenden (1985). Posteriormente se revisan brevemente las estrategias de comunicación en el interlenguaje, que han sido estudiadas como parte del proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera en el desarrollo del sistema de interlenguaje. Después se analiza la identificación de las estrategias de producción oral hecha por Tarone (1983) y por último se analiza el modelo de uso y adquisición de una segunda lengua de Ellis (1985).

En el segundo capítulo se describe el diseño de la investigación, precedido por un estudio exploratorio, el cual se llevó a cabo en un centro de lenguas extranjeras de una universidad de la ciudad de México. Los sujetos de la investigación final fueron 22 estudiantes mexicanos cuyas edades fluctuaban entre los 18 y 30 años y cuya lengua materna era el español. Todos ellos cursaban el nivel intermedio y contaban con instrucción formal secuencial sobre la lengua inglesa bajo el método de enseñanza funcional-nocional. La mayoría de los sujetos entrevistados demostraron excelente motivación en su aprendizaje del idioma inglés. Todas las entrevistas se realizaron

durante el tiempo en que los alumnos asistían a estos cursos; el cuestionario fue diseñado específicamente para que el entrevistado proporcionara la información deseada por el investigador, con el objetivo de conocer aquello que el individuo realizaba para expresarse verbalmente, y poder conocer así sus estrategias de producción oral. Para ello, se pidió a los estudiantes realizaran una conversación en inglés en pareja. Se les proporcionaron tarjetas del tipo agenda en las que encontraban instrucciones precisas; inmediatamente se entrevistaba a cada uno en forma individual. Todas las conversaciones y entrevistas fueron transcritas.

En el tercer capítulo se estudiaron algunos de los modelos de producción propuestos anteriormente por Clark y Clark (1977) y por Corder (1983). En seguida se definieron las estrategias de producción oral y posteriormente se analizó la información; en esta fase se identificaron 13 estrategias de este tipo y algunas de ellas fueron ubicadas en el modelo de producción oral propuesto. Este modelo se ubicó en el contexto en que la comunicación se lleva a cabo y constó de dos fases, una estratégica y otra de ejecución. En la primera, el individuo utilizó todo su conocimiento (ya sea en forma consciente y/o inconsciente). La clasificación de las estrategias resultantes fue la siguiente: traducción, estructuración, monitoreo, pensamiento en inglés, no logro de objetivo, aproximación, concentración, generalización morfológica o sintáctica, ubicación en una situación específica, repetición de palabras y alargamiento silábico en la pronunciación de palabras. También se encontraron algunas estrategias de comunicación y otras cuantas de aprendizaje. En las conclusiones se mencionan los resultados generales y algunas implicaciones de la producción oral en la enseñanza del inglés.

CAPITULO UNO

MARCO TEORICO

Introducción

En este capítulo se considera importante y necesario revisar en forma breve, algunas de las propuestas y estudios realizados sobre estrategias, ya que en ellos se encuentran los fundamentos teóricos que ayudarán a la identificación y posterior definición de las estrategias de producción oral. Entre estos estudios se encuentran los de estrategias cognoscitivas, de aprendizaje y comunicación. Se estudiarán particularmente aquellos que aporten información sobre las metodologías empleadas y de sus taxonomías resultantes. Dentro del área de las estrategias de aprendizaje se puede ver la inquietud y el afán de maestros, lingüistas e investigadores por encontrar formas diversas para ayudar al estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en su aprendizaje. Esta misma inquietud caracteriza a los estudios de las estrategias de comunicación, que se han enfocado en estudiar las habilidades que tienen los individuos para expresar un mensaje. Los resultados de estos últimos estudios asocian el empleo de las estrategias de comunicación con la fluidez y la efectividad en el proceso de la comunicación; lo cual originó que muchas de éstas investigaciones se enfocaron en el entrenamiento para la utilización de estrategias de comunicación. La relación de la efectividad de las estrategias de comunicación con la comunicación no implica necesariamente que en la identificación de las estrategias de producción oral se puedan encontrar los mismos resultados, sin embargo, invitan al investigador a estudiarlas empleando técnicas similares para su obtención y análisis. De lo anterior resalta la necesidad de estudiar por medio de un enfoque nuevo la identificación de las estrategias, que contemple un modelo de producción oral en el cual se ubiquen las estrategias de

producción oral y que a su vez esté situado en el contexto de la comunicación (ver capítulo 3).

Bialystok (1990) y Tarone, (1983) examinan la identificación, la explicación y la enseñanza de las estrategias por medio de diversos métodos. Estos autores, coinciden en dos de ellos: uno a través de la explicación de una serie de definiciones y otro por medio de un análisis taxonómico de las clasificaciones realizadas anteriormente por otros investigadores; entre ellos están: Rubin (cit. en Faerch y Kasper, 1985), O'Malley (1985), Wenden (1985), Stern (cit. en Bialystok 1990) y Selinker (1972). Respecto a las estrategias cognoscitivas, éstas han sido descritas por Canale y Swain (cit. en Canale, 1983); finalmente, las estrategias de producción por Tarone (1983), Clark y Clark (1977), Ellis (1985), Aono y Hillis (cit. en Tarone 1983). Sin embargo, algunos de estos estudios dejan varias interrogantes. La definición de algunos de los conceptos de estrategias: de aprendizaje, cognición y comunicación carecen de claridad. Por otra parte, es notoria la necesidad de ubicar a las estrategias dentro de un marco teórico que contemple en forma más precisa el concepto de comunicación y de su ubicación en un modelo de producción oral. Se observará también que en algunos de los resultados de las investigaciones arriba mencionadas se proporcionan terminologías que se usan en forma indistinta; por ejemplo, con los términos de estrategias de aprendizaje y de comunicación. A pesar de que la diferenciación entre éstos términos no es precisa, hay una aceptación general para diferenciarlos de esa forma, por consiguiente se seguirá la misma clasificación para su estudio en esta investigación.

Se consideró importante revisar el análisis de la aplicación del término competencia comunicativa y comunicación de una segunda lengua (Canale, 1983). Dicha aportación servirá como criterio para la definición que se propondrá en este estudio (ver 1.1). La competencia comunicativa es también vista como una capacidad estratégica lo cual proporciona una forma diferente para el análisis de la comunicación.

Ellis (1984) aporta un enfoque nuevo al identificar y analizar las estrategias de comunicación para evaluar la ejecución de la comunicación de un individuo estudiando una segunda lengua. Trata de ubicar la atención en una evaluación del tipo de estrategias empleadas dejando de lado lo inteligible, lo correcto y/o el estilo de la producción. El autor intuye que la evaluación oral es un aspecto que debe ser considerado cuidadosamente. La propuesta de un enfoque nuevo para la identificación de las estrategias de producción oral, como una categoría, separada de las anteriores de comunicación y aprendizaje, tiene como punto de partida un análisis de los estudios arriba mencionados.

El capítulo comprende, en primer lugar, una explicación de los conceptos de comunicación y competencia comunicativa. En seguida y dentro de ese punto, se explica brevemente la influencia de las estrategias de aprendizaje en la corriente cognoscitiva. Posteriormente se explican las estrategias de aprendizaje y las técnicas utilizadas en la recopilación de la información. Lo mismo se realizará con algunos de los estudios de las estrategias de comunicación y con el estudio de las estrategias de producción oral de Aono y Hillis. Por último, se presenta un modelo en el cual las estrategias de aprendizaje, comunicación y producción son ubicadas en el modelo del conocimiento de una segunda lengua de Ellis (1985).

1.1 La comunicación en el enfoque comunicativo y el marco teórico de Canale.

Allwright (cit. por Brumfit y Johnson, 1979) comenta que a la comunicación como parte de este proceso aún no se le ha dado la importancia necesaria:

To put the position very simply, 'communication' has become fully accepted as an essential and major component of the 'product' of language teaching, but it has not yet been given more than a token place (with some very honourable exceptions of course), as an essential and major component of the 'process'. (p. 167). 1

Entre los enfoques metodológicos actuales del aprendizaje de una segunda lengua, por ejemplo; el comunicativo, el nocional-funcional, el situacional y el de "Aprendiendo a aprender" (Ellis y Sinclair, 1990), se subraya la importancia de la comunicación como el aspecto primordial en la enseñanza de una segunda lengua y/o lengua extranjera. Se ha visto la importancia de enseñar al alumno las estructuras de la lengua extranjera y el desarrollo de éstas mismas para que puedan relacionar estructuras gramaticales con sus funciones comunicativas en situaciones reales y asimismo, la enseñanza de estrategias de comunicación (Canale y Swain cit. en Canale, 1983). Sin embargo, si al elemento principal en el proceso de la comunicación se le ha dado un estatus representativo, se puede inferir que las investigaciones en esta área aún no han sido suficientes. El enfoque "Aprendiendo a aprender" además de reconocer a la comunicación como un objetivo prioritario, enfatiza la necesidad de concientizar al alumno de aquellas estrategias de aprendizaje, comunicación, sociales y otras con que cuenta para facilitar su aprendizaje. Aquí cabría agregar que el conocimiento de las estrategias de producción oral, también son los recursos con los que cuenta el individuo en el momento de verbalizar una idea y cuyo conocimiento por parte del alumno podría representar un recurso más en su desarrollo de futuras producciones orales en el idioma inglés.

Saiz (1990) comenta que con el enfoque comunicativo podemos crear una atmósfera casi "real" en la que los estudiantes pueden percibir las diferentes reglas gramaticales, pueden practicar sus diferentes funciones empleando estrategias de comunicación y al mismo tiempo recibir las contribuciones por parte de sus compañeros, maestros y de otras fuentes. Este enfoque comprende todos los conceptos en los que el lenguaje es un medio de comunicación que conlleva un propósito; por ejemplo, el dar una instrucción, saludar, pedir información y otros, cuyos elementos lingüísticos deban estar

relacionados con la competencia comunicativa. Hymes (en Stern, 1983) explica de ésta que:

It is a competence 'when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner' (p. 229).

Por otra parte, Shaw (1973) señala la importancia de las estrategias, ya que han sido identificadas como uno de los tres elementos de la competencia comunicativa definida por Canale y Swain (cit. en Shaw, 1973) que se explica adelante. Al haber ubicado a las estrategias de producción oral como una parte pequeña del proceso de comunicación, entonces, se consideró importante revisar el marco teórico de la competencia comunicativa propuesto por Canale (1983) puesto que en él se encontró una vía más para el entendimiento del proceso de comunicación, y una guía en la integración que hace de los enfoques comunicativos con las estrategias de comunicación.

Canale (1983) se da cuenta de la reducida o casi nula investigación que hay en cuanto a la aplicación del término competencia comunicativa y su semejanza con el término comunicación, por lo que los define. Plantea que la falla se debe principalmente a que estos términos no se han contemplado en un marco teórico adecuado. Explica que éste debe de funcionar como base en la construcción de un modelo de competencia comunicativa, para después ser considerado en la enseñanza de una segunda lengua.

Para la realización del marco teórico Canale se basa en dos investigaciones:

a) una investigación anterior hecha por él y por Swain (cit. en Canale, 1983) en la que sus propósitos eran los siguientes: revisar las implicaciones pedagógicas, contenidos y conclusiones de las teorías de competencia comunicativa y proporcionar un marco teórico justificado; analizar las implicaciones del marco para investigaciones futuras y para la investigación de la enseñanza y evaluación en programas de una segunda lengua de niveles básicos;

b) en un estudio realizado en el Instituto de Estudios en Educación de Ontario en el que definió a la comunicación real y la distinguió de la competencia comunicativa.

Canale toma en cuenta las siguientes características de la competencia comunicativa: ocurren en la interacción social; son imprevisibles y son creativas en idea y forma; tienen capacidad para corregir interpretaciones en las verbalizaciones y poseen limitantes psicológicas. Así, pues, define a la comunicación como:

... communication is understood in the present chapter as the exchange and negotiation of information between at least two individuals through the use of verbal and non-verbal symbols, oral and written/visual modes, and production and comprehension processes. (p. 4). 3

El autor establece que la información se caracteriza por los contenidos conceptuales, socioculturales y afectivos entre otros. Agrega que según Candlin, Wells y otros, (cit. en Canale, 1983), los participantes constantemente evalúan y negocian un significado y lo exponen de la siguiente forma:

Such information is never permanently worked out nor fixed but is constantly changing and qualified by such factors as further information, context of communication, choice of language forms, and non-verbal behaviour (p. 4). 4

Contempla a la competencia comunicativa y a la comunicación real como parte del proceso de la producción y comprensión de la comunicación. Define a la comunicación real como:

...*Actual communication* - the realization of such knowledge and skill under limiting psychological and environmental conditions such as memory and perceptual constraints, fatigue, nervousness, distractions and interfering background noises (p. 5). 5

Canale define a la competencia comunicativa como:

...communicative competence is an essential part of actual communication but is reflected only indirectly, and sometimes imperfectly (e.g. in random and inadvertent slips of the tongue, mixing of registers) due to general limiting conditions such as those mentioned above (p.5). €

También comenta que la competencia comunicativa se refiere tanto al conocimiento como a la habilidad cuando el primero es utilizado en la interacción de una comunicación real. Explica que el conocimiento es aquello que uno sabe de forma consciente e inconsciente acerca del lenguaje y de otros aspectos relacionados con el uso comunicativo del lenguaje. La habilidad la describe como la capacidad que uno posee para actuar con estos conocimientos en una comunicación real. De ahí resalta que la distinción entre conocimiento y habilidad ha sido fácilmente establecida, pero sus definiciones son de índole controvertida. Se puede notar la existencia de un paralelismo y dependencia entre los términos habilidad-comunicación real y conocimiento-competencia comunicativa. Se considera que estas dicotomías no son desfavorables en el desarrollo del modelo que se propone en este estudio.

El autor concluye que hay varios sistemas de conocimiento (no los especifica) y una teoría de la acción humana. Esta última esta relacionada a los factores de volición y de personalidad; Canale indica que los componentes de la competencia comunicativa son cuatro áreas de conocimiento y habilidad: competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. Define a la primera como:

This type of competence remains concerned with mastery of the language code (verbal or non-verbal) itself. Thus included here are features and rules of the language such as vocabulary, word formation, sentence formation, pronunciation, spelling and linguistic semantics. Such competence focusses directly on the knowledge and skill

required to understand and express accurately the literal meaning of utterances (p.7). 7

El mismo autor define a la competencia sociolingüística como: la medida en que las expresiones son producidas y entendidas "appropriately" en diferentes contextos sociolingüísticos, dependiendo de sus factores contextuales, por ejemplo:

...contextual factors such as status of participants, purposes of the interaction, and norms or conventions of interaction... Appropriateness of utterances refers to both appropriateness of meaning and appropriateness of form (p. 7). *

Señala que la competencia discursiva consiste en: el dominio de la forma para combinar estructuras gramaticales y significados y poder lograr un texto unificado ya sea en forma oral o escrita en diferentes géneros.

Como texto se refiere a uno oral y/o escrito narrativo, un ensayo argumentativo o un reporte científico y otros. El elemento de unión de un texto se logra por medio de la cohesión, la forma en que las expresiones se unen en sus estructuras y que facilitan la interpretación de un texto. La coherencia se refiere a las relaciones entre los significados de un texto; literales, funciones comunicativas y actitudes (sobre la coherencia y cohesión, ver Canale, 1983).

Por último describe a la competencia estratégica:

This component is composed of mastery of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action for two main reasons:

a) to compensate for breakdowns in communication due to limiting conditions in actual communication (e.g. momentary inability to recall an idea or grammatical form) or to insufficient competence in one or more of the other areas of communicative competence; and

b) to enhance the effectiveness of communication (e.g. deliberately slow and soft speech for rhetorical effect) (p.10-11). ,

Recalca que las estrategias estarán enfocadas a resolver problemas de índole gramatical y sociolingüístico. Al autor le preocupan en gran medida las razones por las cuales son utilizadas, no obstante hay un gran número de estrategias que podrían ser identificadas y que a la vez podrían proporcionar información útil, independientemente de sus razones de uso.

Utilizando los conceptos teóricos de Canale (1983) la comunicación se define integrando la definición de la comunicación real y la de competencia comunicativa. En la que la última esta integrada por algunas características de los cuatro elementos anteriores que Canale menciona. Con algunas modificaciones, la definición del proceso de la comunicación, es la siguiente:

Es el intercambio y la negociación de información (entre dos o más personas) por medio del conocimiento y la habilidad , empleando símbolos verbales y no verbales en forma oral y en los procesos de producción y comprensión bajo las condiciones limitantes psicológicas y ambientales. La habilidad se refiere a la capacidad para realizar la comunicación (de forma consciente y/o inconsciente) utilizando un conocimiento. El dominio ó capacidad para utilizar el conocimiento es un elemento único e inherente al individuo. Entonces en la comunicación cada individuo posee cuatro diferentes dominios:

a) Dominio de las reglas gramaticales del lenguaje, del vocabulario, de la pronunciación y de la semántica;

b) Dominio en la producción y expresión de lenguaje en cuanto a su forma y significado "apropiado" y "no apropiado" en diferentes contextos sociolingüísticos;

c) Dominio en la forma de combinar las formas gramaticales y los significados para formar un texto oral, unificado en diferentes géneros;

d) Dominio de las estrategias de producción oral, de comunicación y aprendizaje.

Como se aprecia en la anterior definición resalta el factor interacción, el cual es el elemento indispensable en el proceso de la comunicación y que las estrategias de producción oral son elementos de la habilidad y el conocimiento. De todo lo anterior se deduce que las estrategias de producción oral forman parte del proceso de la comunicación.

1.2. Influencia de la psicología cognoscitiva en las estrategias de aprendizaje.

O'Malley et al. (1985) establecen que la influencia principal del enfoque cognoscitivo en las estrategias de aprendizaje es el empleo de los términos cognición y metacognición. En un estudio hecho por Flavell, Friederichs, et al. (1970 cit. en Flavell, 1979) se verá el traslape que existe en el uso de las mismas terminologías al tratar de describir un mismo concepto. La misma influencia, aunque de forma distinta, se aprecia en otra investigación realizada por Bialystok (1990) en la que utilizan los términos de estrategia y de cognición con el objeto de diferenciar las conductas estratégicas de las no estratégicas (a las que asigna como conductas cognoscitivas).

En un intento por relacionar los conceptos teóricos en el área de la psicología cognoscitiva y los conceptos en las teorías de aprendizaje de una segunda lengua, se puede apreciar a continuación el empleo de una misma terminología para describir a la metacognición. Por ejemplo, los resultados en un estudio realizado por Flavell, et al. (1979) en el área de la psicología cognoscitiva revelaron que los niños tenían un limitado conocimiento de sus habilidades cognitivas, y/o de su metacognición, de su capacidad de

monitoreo y otros aspectos cognoscitivos. En el estudio se explica a la metacognición como:

Metacognitive knowledge is that segment of your (a child's, an adult's) stored world knowledge that has to do with people as cognitive creatures and with their diverse cognitive tasks, goals, actions and experiences (p. 906). 10

Esta es vista por Crookall y Oxford (1989) como una categoría de las estrategias de aprendizaje y la define como:

-behaviours used for centering, arranging, planning, and evaluating one's learning. These "beyond-the-cognitive" strategies are used to provide "executive control" over the learning process (p. 404). 11

En ambas definiciones la metacognición es vista como un concepto con diferentes significados, en la primera es un conocimiento y en la segunda es vista como una conducta cognoscitiva. Bialystok (1990) al investigar sobre las estrategias de tipo cognoscitivo (remite a su estudio anterior, 1978) establece que el tipo adecuado a utilizar por el individuo dependerá del tipo de conocimiento necesario para llevar a cabo una determinada actividad o tarea. Este mismo traslape de terminologías para la definición de las estrategias se notará con las estrategias de aprendizaje y de comunicación.

1.3 Estrategias de aprendizaje

O'Malley et al. (1985) mencionan que el estudio de las estrategias de aprendizaje junto con el estudio del aprendizaje de una segunda lengua han sido influenciados por la psicología cognoscitiva y por las teorías de aprendizaje de una segunda lengua. Canale (1983) dice que también se ha influenciado a los enfoques estructuralistas al proclamar que el empleo/estudio de éstas contribuían a un óptimo rendimiento en el aprendizaje de

una segunda lengua o lengua extranjera. Y a pesar de que se llevaron a cabo un sinnúmero de diversas investigaciones en relación a ellas, los resultados de ellos han sido incorporados en un sentido propio. Por otra parte, en esta sección sólo se comentarán algunos de los estudios realizados sobre las estrategias de aprendizaje en relación a los siguientes puntos:

1. Su identificación basándose en taxonomías preestablecidas;
2. Por el tipo de población de estudio;
3. En cuanto a los métodos y procedimientos utilizados para la obtención de la información.

1.3.1 Estudio de la frecuencia de estrategias de O'Malley

En una de las investigaciones realizadas por O'Malley et al. (1985) el objetivo era conocer el rango y frecuencia de uso de las estrategias de aprendizaje en estudiantes del inglés como segunda lengua y los efectos de la enseñanza de estas estrategias en las diferentes habilidades del lenguaje (comprensión auditiva y de lectura, producción escrita y oral). Divide su estudio en dos fases que a continuación se explican:

La primera es la descriptiva en la que por medio de entrevistas identificó el rango y tipo de estrategias utilizadas por los estudiantes. La población de estudio estuvo formada por 77 estudiantes de inglés como segunda lengua de niveles básicos e intermedios. Todos ellos, con excepción de cinco provenían de países de habla hispana. Los instrumentos utilizados fueron una guía de observación de clase y cuestionarios para los maestros y los estudiantes. Los contenidos de las preguntas contemplaban aspectos como: la fuente de origen (provenía del maestro o del estudiante), ubicación (en actividades de lenguaje individual o grupal) y el tipo de tarea específica en que ocurría (ejercicios de gramática, vocabulario o en comprensión auditiva), el tipo de material empleado al momento en que una estrategia era empleada y los comentarios generales del

maestro/alumno en el momento de ser complementada. El objetivo de la guía para la entrevista del estudiante era obtener los tipos de estrategias de aprendizaje que empleaban específicamente en dichas tareas. La guía del maestro seguía un formato similar al anterior enfocándose en encontrar las estrategias que ellos enseñaban o que habían observado que sus alumnos empleaban para las mismas tareas de aprendizaje. El procedimiento utilizado en esta primera fase fue el siguiente: dos investigadores realizaban las observaciones (55 en total) y al finalizarlas las comparaban. Las entrevistas a los maestros, que eran grabadas, se realizaron de forma individual. Todas las entrevistas hechas a los alumnos (77) fueron en el idioma español y de la misma forma que las anteriores fueron grabadas. El investigador explicó a los entrevistados que la información que ellos proporcionarían sería compartida con otros estudiantes a los cuales podrían beneficiar.

La forma que O'Malley et al. utilizaron para elicitar la información fue artificial ya que se les pedía a los entrevistados imaginaran situaciones de las tareas del lenguaje en las cuales podrían estar utilizando las estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, se le pedía al estudiante que imaginara se encontraba solicitando un empleo de medio tiempo o que realizara una llamada telefónica y que reportara la forma en que se preparaba para realizar esa actividad. Además también se le pedía que diera alguna recomendación para alguna persona que necesitara aprender inglés.

Las entrevistas de los maestros y alumnos en cuestión eran transcritas y en algunos casos eran traducidas al inglés y para establecer inter-rater confiabilidad las entrevistas eran transcritas por otro investigador. Al final éstas eran comparadas y en caso de encontrarse diferencias un tercer investigador escuchaba las entrevistas por tercera ocasión. Posteriormente las transcripciones eran analizadas; identificándose la ocurrencia de las estrategias de aprendizaje. Estas estrategias fueron identificadas según una taxonomía guía obtenida de un estudio anterior (O'Malley, Russo y Charnot, cit. en

O'Malley et. al., 1985). El mismo autor reporta haber creado nuevas terminologías para describir a las estrategias identificadas, y que muchas de las estrategias de la taxonomía guía no habían sido utilizadas en este estudio. Después las estrategias fueron reclasificadas según el esquema taxonómico de Brown y Palincsar (cit., en O'Malley et al., 1983). En esta clasificación las estrategias se agruparon en metacognoscitivas, cognoscitivas, y socioafectivas. De los resultados del estudio O'Malley et al. reportaron 638 estrategias de las cuales se obtuvieron medias, promedios y rangos. También se obtuvieron datos estadísticos de las estrategias reportadas por los maestros y de las observaciones y de éstas últimas se obtuvo un mínimo de información. Esta fase descriptiva proporciona una clasificación que se tomará como guía en la primera fase (del estudio exploratorio) para la identificación de las estrategias (ver capítulo 2). La clasificación de O'Malley et al. se presenta a continuación:

Metacognitive Learning Strategies

1. Planning

- Self-management
- Advanced Preparation
- Directed Attention
- Selective Attention
- Delayed Production

2. Monitoring

- Self monitoring

3. Evaluation

- Self-evaluation
- Others

Cognitive Learning Strategies

1. Grouping

2. Auditory Representation

3. Elaboration
4. Contextualization
5. Resourcing
6. Inferencing
7. Transfer
8. Translation
9. Imagery
10. Note taking
11. Repetition
12. Others

Socioaffective Learning Strategies

1. Cooperation
2. Questions for clarification

(pp. 567 - 568) 11

En la segunda fase de entrenamiento, un grupo de estudiantes de educación media (preparatoria) estudiaban el inglés como segundo idioma y fue integrado a uno de los dos grupos instruidos en el uso de estrategias cognoscitivas, metacognoscitivas y socioafectivas para realizar tareas de vocabulario, de comprensión auditiva y de producción oral. Otro de los grupos realizaría las mismas actividades, pero sin recibir entrenamiento alguno en el empleo de las estrategias. Para los procedimientos y resultados de esta segunda fase referirse a O'Malley et. al.

A pesar de que existe una gran controversia en la enseñanza de estrategias, el estudio proporcionó los factores principales que se tenían que tomar en cuenta en la identificación de las estrategias, por ejemplo, el tipo de población, la aplicación del instrumento; ¿cómo?, ¿dónde? y ¿cuándo? se realizan las entrevistas y en cuantas fases. Por otra parte, en los resultados se comentará la relación de las estrategias de monitoreo con las de traducción y otras de O'Malley et al. Y en las conclusiones se analizarán las estrategias que se identificaron en el estudio exploratorio y en la taxonomía resultante de este estudio.

1.3.2. Estudio de las estrategias de Wenden

En este estudio la autora trata de responder a cuestionamientos como: el encontrar factores que induzcan al estudiante de una segunda lengua a utilizar estrategias, razones que justifiquen, que el uso e implicación de las anteriores debe de ser tomado en cuenta por los maestros. Para realizar su estudio la misma autora propone una clasificación de estrategias al analizar el reporte verbal de un estudiante de inglés como segunda lengua. De ahí, identifica a las estrategias de aprendizaje en cuatro categorías diferentes: estrategias cognoscitivas, de comunicación, de práctica global y metacognoscitivas. Se puede entender que la autora cataloga a la comunicación como parte del aprendizaje ya que sus dominios no pueden ser delimitados.

Ella reporta que los sujetos investigados empleaban cuatro diferentes clases de estrategias cognoscitivas por las siguientes razones:

1. Para atender a cierto tipo de información, por ejemplo, cuando éstos prestaban atención al uso de un sonido o una palabra específica.
2. Para comprender la información de recepción (input), por ejemplo, al tratar de adivinar el significado de palabras a través de dibujos y para comprender el contexto con que contaban en situaciones específicas.
3. Para recuperar y guardar información que se desease utilizar en el futuro, por ejemplo, cuando los individuos repetían varias veces una palabra que querían aprender y recordar más adelante, o cuando hacían asociaciones y las relacionaban con un dibujo mental.
4. Para desarrollar facilidad en el uso de los conceptos que se hubiesen aprendido.

La autora explica que el empleo de las estrategias de práctica global se caracteriza por el empleo por parte del individuo cuando las utiliza no para comunicarse, o para aprender, sino, para emplear los recursos en su ambiente social y crear oportunidades de

aprendizaje y desarrollo en su segunda lengua. Las estrategias de metacognición son aquellas que se usan con el propósito de regular, manejar, y autodirigir su propio aprendizaje. En esta categoría Wenden (1985) les encuentra una relación con las estrategias de cognición anteriormente estudiadas por Brown (cit. en Wenden, 1985). La autora las subdivide en estrategias metacognoscitivas de planeación, monitoreo y de revisión. Las estrategias de planeación son aquellas en las que el individuo decide acerca de los recursos y estrategias que utilizará o aprenderá en base a factores como sugerencias de sus amigos, maestros y/o con base a experiencias positivas o negativas previas. El monitoreo explica ser utilizado cuando el individuo está ejecutando una actividad o tarea en el segundo idioma y la está utilizando en ese momento específico. La diferencia de las estrategias de planeación con las estrategias de monitoreo radica en que las segundas son utilizadas para anticipar el aprendizaje o comunicación. Las estrategias de revisión son aplicadas cuando el individuo desea obtener el máximo resultado al aprender o emplear su segunda lengua. Establece que en éste tipo de estrategias el individuo formula sus propios intereses y propósitos de uso de una estrategia específica y decide de la utilidad de las misma. La importancia en el empleo de éstas estrategias radica según Wenden (remitiéndose a un estudio anterior, 1983) en que son la clave para llevar al individuo a una autonomía del aprendizaje

La técnica utilizada para obtener la información fue el reporte verbal y los individuos entrevistados revelaron que las estrategias de aprendizaje eran medios para resolver problemas y recordar cierta información. Podría citarse como ejemplo, el funcionamiento de cierto tipo de estructuras gramaticales, deducir el significado de algunas palabras y otras. Además menciona, que si el individuo utiliza estrategias, éste podrá responsabilizarse del aprendizaje de la lengua de estudio en cuestión. También establece que uno de los objetivos del entrenamiento para los individuos en el uso de las estrategias de aprendizaje, debe de ser el facilitarles el aprendizaje de una segunda lengua.

De acuerdo a la explicación que da Wenden (1985) las estrategias son herramientas que pueden ser empleadas para resolver problemas de aprendizaje y de comunicación.

1.4 Estrategias de comunicación

El objetivo de esta sección es mencionar brevemente algunos de los modelos y clasificaciones de las investigaciones anteriores sobre las estrategias de comunicación. En ellos se podrá observar que las estrategias han sido estudiadas desde diversos contextos: del interlenguaje, del aprendizaje de una primera y segunda lengua y del aprendizaje de una lengua extranjera. En el área del interlenguaje se encontraron estudios realizados por Corder (1983) y Faerch y Kasper (1983). Los autores hacen énfasis en tratar de ubicar a las estrategias en modelos de producción/comunicación y en establecer en categorías a las diferentes estrategias. También, las estrategias han sido arduamente estudiadas como procesos de comunicación, con base en la recepción o producción realizada y al empleo que el individuo hace de sus propósitos comunicativos.

Faerch (1983) trata de explicar que en realidad hay una gran cercanía entre las estrategias de aprendizaje y de comunicación en situaciones formales o informales, gracias al nuevo enfoque comunicativo. Además explica que, independientemente de que la comunicación y el aprendizaje ocurran simultáneamente, como ocurre en el aprendizaje de una primera, segunda lengua y lengua extranjera esta diferencia resulta no necesaria.

1.4.1 Estrategias de comunicación en el interlenguaje

Corder (1983) establece que las estrategias de aprendizaje contribuyen al desarrollo de los sistemas de interlenguaje, mientras que las estrategias de comunicación las emplean los individuos estudiando una segunda lengua, cuando éstos se enfrentan con un problema en la comunicación. En estos casos los individuos tienen dos opciones:

1. Ajustar su mensaje con sus recursos comunicativos al adoptar una estrategia de "evitar riesgos" ó;
2. Expandir su repertorio comunicativo por medio de una estrategia de "toma de riesgos". A continuación se presenta el modelo de producción oral:

Modelo de producción oral de Corder

VIAS DE CODIFICACION

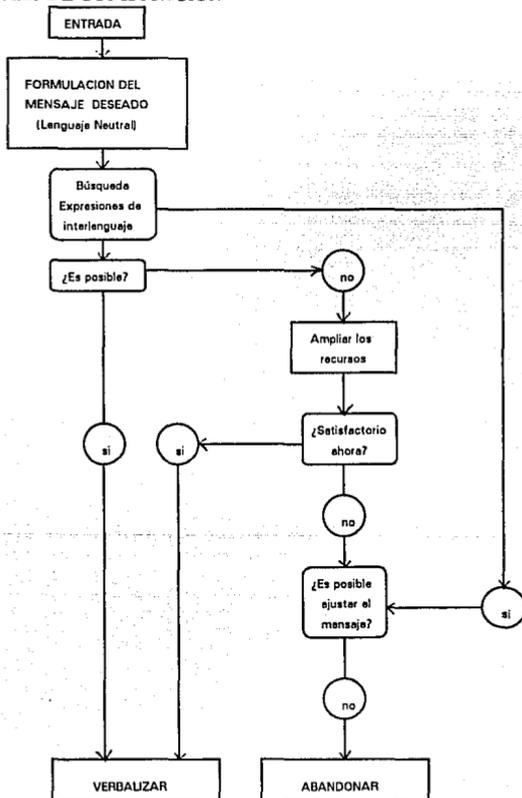


Figura 1

En la etapa de la búsqueda de expresiones del interlenguaje el individuo tiene dos caminos a seguir, verbalizar o abandonar el mensaje deseado. Desafortunadamente Corder no proporciona mayor información sobre como el sujeto puede ampliar sus recursos y lograr una verbalización. No obstante, aún queda subrayar el criterio que él emplea al centrarse en el individuo, es decir, ubica a las estrategias de comunicación en el lenguaje del sujeto, ya que es la persona que experimenta los problemas en la comunicación y es también, el que decide un plan estratégico para su solución.

Ha habido un gran número de estudios que definen a las estrategias, pero todos ellos implican y conllevan diferentes criterios teóricos sobre el aprendizaje de una primera y segunda lengua, así como de su instancia de uso. Bialystok (1990) precisa que hay que encontrar el nivel más general de explicación, ya que sería extraño que los mecanismos cognoscitivos que producen las estrategias de comunicación de una segunda lengua, fueran fundamentalmente diferentes a los encargados para utilizar estrategias en la lengua materna. La explicación de las estrategias de comunicación debe de estar basada en los marcos ya existentes que contemplan los problemas relacionados en otras áreas. Estos lineamientos son tomados más adelante en la formulación de la definición y en el modelo de estrategias de producción oral (ver capítulo 3.).

Los motivos que Wenden (1985) explica en relación a la utilización de estrategias son variados, e invitan a reflexionar si estas son utilizadas con mayor frecuencia en las ocasiones en las que los estudiantes enfrentan una falla en su repertorio lingüístico, esto es, cuando los individuos desean expresar una idea en la lengua de estudio y se dan cuenta de que no poseen los medios lingüísticos para hacerlo.

Las estrategias de producción, en forma similar que las de comunicación, pueden proporcionar al maestro información precisa de las estrategias utilizadas por los estudiantes de una segunda lengua y/o lengua extranjera, al momento de que ellos se

expresen en forma oral y se encuentren en una interacción y/o intercambio de ideas entre dos o más interlocutores. Cabe aclarar que las estrategias de producción oral son una parte pequeña y fundamental del complejo proceso de comunicación.

Canale y Swain (cit. en Canale, 1983) señalan que las estrategias de comunicación que son "universales" y son empleadas en la lengua materna deben de enseñarse al estudiante en la forma en que éstas puedan ser implementadas en la segunda lengua. También establecen que los estudiantes deben de ser alentados a utilizarlas proporcionandoles las oportunidades correspondientes.

Desde el punto de vista de Canale (1983) el maestro debe de conocer primero éstas estrategias de comunicación para después enseñarlas a los individuos que estén aprendiendo una segunda lengua. Sería interesante conocer si sería mejor que el estudiante descubriera las estrategias propias y después intentara trabajar con otras estrategias diferentes a las propias. Por otra parte, la descripción que él da de la competencia estratégica es ambigua en el momento en que determina el uso de ésta, en cuanto hay una falla en la comunicación y no establece un criterio para identificar una falla, error o una ruptura en la comunicación. Por este motivo no se le consideró suficientemente válido para basar en él la definición de las estrategias de producción oral (ver el capítulo 3.).

Uno de los puntos a considerar es el de Canale y Swain (cit. en Canale, 1983), quienes expresan que las estrategias de comunicación que ocurren en la lengua materna y también en la segunda lengua, tienen que ser enseñadas con el objeto de indicarle al alumno la forma en que ellas puedan ser implementadas en el uso de una segunda lengua. En él, enfatizan la importancia de darle al estudiante la oportunidad de hablar y no quedarse callado en situaciones en que él tenga que hablar y pueda utilizarlas. Otro punto importante es que ellos afirman que las estrategias de comunicación son una parte fundamental de "lo que necesitamos saber cuando aprendemos un idioma". Se considera

muy importante esta última afirmación la cual se modificará de la siguiente forma para ubicarla en el estudio que aquí se propone: Las estrategias de producción oral son una parte fundamental de lo que los individuos aprendiendo o enseñando una segunda lengua necesitan saber.

Los resultados de las investigaciones realizadas en esta área son muy enriquecedoras, en cuanto a que aportan diferentes taxonomías de estrategias. Estas taxonomías dependen de factores bien específicos, como el tipo de actividad o problema a resolver y dejan muchas interrogantes que tienen que ser estudiadas mas detalladamente. En esta investigación, las estrategias de producción oral se contemplan en un marco específico, ya que éstas tan sólo representan un momento determinado en la ejecución verbal de una idea o pensamiento. Por otra parte el estudio no esta enfocado en responder o resolver el carácter de las facultades cognoscitivas y/o estratégicas como se ha visto en los estudios anteriores.

1.5 Estrategias de producción oral

En esta sección se contemplan algunas consideraciones sobre la necesidad de encontrar modelos adecuados que expliquen la existencia de las estrategias de producción. La forma en que las estrategias de producción fueron introducidas fué por medio del estudio de las estrategias de comunicación que Tarone (1983) proporciona al diferenciarlas de las estrategias de comunicación y Corder (1983) al establecer que la comunicación es una empresa cooperativa. Corder lo explica al comentar sobre las variables en la comunicación y sobre las variables del mensaje a comunicar agregando que:

Furthermore, since communication is a cooperative enterprise, one must suppose that we may adopt both productive and receptive strategies of communication (p.15). " "

Tarone (1983) se da cuenta de la falta de claridad en relación al concepto de estrategias de comunicación al revisar la literatura de la adquisición de una segunda lengua. Comenta que tanto las estrategias de comunicación, como las de producción son de uso (language use). La definición que aporta tiene el propósito único de diferenciarla de las estrategias de comunicación que a continuación se presenta:

The term relates to a mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared. (Meaning structures here would include both linguistic structures and sociolinguistic rule structures). (p. 65) 14

Explica que desde éste punto de vista las estrategias ayudan a unir las deficiencias entre el conocimiento lingüístico del individuo aprendiendo una segunda lengua y el conocimiento lingüístico de una segunda lengua en cuestión del otro interlocutor en situaciones reales de la comunicación. Describe a las estrategias de producción oral como: "An attempt to use one's linguistic system efficiently and clearly, with a minimum of effort" (los intentos en utilizar su propio sistema lingüístico eficiente y claramente, con un mínimo de esfuerzo) (p. 66). Subraya la similitud entre éstas dos últimas y las estrategias de comunicación:

Production strategies (PS) are similar to communication strategies (CS) in that they are attempts to use one's linguistic system, but PS differ in that they lack the interactional focus on the negotiation of meaning (p. 66).
15

Menciona el uso de patrones prefabricados, la planeación y la práctica del discurso como tipos de estrategias de producción identificados por Aono y Hillis, (cit. en

Tarone, 1983). Aono y Hillis identificaron las estrategias de comunicación por medio de la retrospección inmediata a un estudiante de inglés como segunda lengua y estas fueron: aproximación, circumlocución y abandono de un mensaje en el discurso. Ellos trataron de identificar en algunos casos la idea o mensaje que los entrevistados trataban de expresar y reportaron una estrategia de producción a la cual llamaron práctica. Mencionaron que las verbalizaciones de los estudiantes eran mejores cuando habían tenido oportunidad de "practicarlas". En relación a esto O'Malley et al. (1985) comentan que hay evidencia (de observaciones) que apoyan la existencia de una diferencia entre los segmentos practicados y los no practicados. Además Aono y Hillis reportan que las estrategias empleadas habían sido fuertemente influenciadas por la percepción del receptor.

La estrategia de práctica fue identificada por medio de la entrevista y también por medio de la observación. Esta estrategia no fue identificada específicamente en este estudio, sin embargo, se relaciona con la estrategia de "repetición de palabras" (ver 3.3)

A pesar de que hay mucha información sobre el área de estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación, de las estrategias cognoscitivas, y otras más, es muy escasa la información disponible sobre las estrategias de producción. Ver el siguiente punto en el que se explican las estrategias de producción oral de Ellis (1985).

Por otra parte la investigación de las estrategias de producción no tienen cabida en los criterios mencionados, ya que se han estudiado en un contexto que contempla a la comunicación como una realización del lenguaje entre dos personas que tratan de coincidir en una idea. Es decir, contempla el aspecto interacción que se da en una conversación cotidiana o académica. Es necesario mencionar que el nivel de estudio de ésta investigación no aporta evidencia suficiente para proponer una ubicación precisa de las estrategias de producción oral en un nivel de procesos cognoscitivos. Sin embargo, se propone un modelo de producción oral en el cual se establece la existencia de diversas

estrategias de producción oral (ver capítulo 3.). Sobre éste respecto Faerch y Kasper (1983) establecen que hay evidencia de la existencia de estrategias, ya que son una importante fuente de información:

Learner communication strategies offer, as overt behaviours, 'windows' on the covert cognitive behaviour of the learner, giving us clues as to how the learner is thinking and coping.
(p.xi).¹⁶

En ésta investigación se contempla al individuo como fuente única de información sobre las conductas consideradas como estratégicas. Con la finalidad de especificar y simplificar en una forma más concreta y clara la identificación de las estrategias de producción utilizadas por los individuos cuya tarea es el aprendizaje de una lengua extranjera. En relación a esto, Ellis (1985) al describir las estrategias de producción, menciona la falta de atención que se le ha dado a la manifestación de estrategias en el discurso de tipo monólogo, las cuales no son percibidas por el investigador. El autor explica que cuando el interlocutor no está presente y no hay una negociación evidente de un significado hay problemas comunicativos, así como los hay en un diálogo entre dos interlocutores. Por lo que el empleo de una estrategia puede ocurrir sin ser manifestada en una interacción.

El mismo autor se da cuenta de la necesidad de un modelo de comunicación, en el cual se contemple la habilidad humana para comunicar tanto en un contexto de interacción como fuera de él. Es decir, considera a la comunicación en una situación en la que hay dos interlocutores y en aquella en la que únicamente el individuo tiene que expresar un discurso sin contar con la intervención directa del receptor, por ejemplo, un monólogo.

1.6 Las estrategias de aprendizaje, comunicación, producción en el modelo de adquisición de una segunda lengua de Ellis.

Ellis (1985) identifica a las estrategias de aprendizaje, comunicación, producción y de recepción al explicar el proceso de adquisición de una segunda lengua. El autor toma el modelo de la planeación y realización de las conductas intelectuales de Faerch y Kasper (cit. en Ellis, 1985), y establece que el individuo posee dos tipos de conocimiento de su segunda lengua. Estos dos conocimientos son el declarativo (*declarative*) y el de procedimientos (*procedural*). El primero consiste en las reglas internalizadas de la segunda lengua y las porciones memorizadas del lenguaje; y el segundo son las estrategias y los procedimientos utilizados por el individuo para el aprendizaje y posterior uso de una segunda lengua. El autor aclara que el aprendizaje de una segunda lengua se refiere al conocimiento declarativo.

El divide el conocimiento de procedimiento a su vez en dos: en componentes sociales y en componentes cognoscitivos; siendo los primeros las estrategias empleadas por el individuo para intercalar (en forma oral o escrita) y los segundos los procesos mentales para internalizar y automatizar un nuevo conocimiento de la segunda lengua y de aquellas fuentes de conocimiento necesarias para comunicarse en la segunda lengua. Los procesos de aprendizaje contemplan como un individuo guarda las nuevas reglas de la segunda lengua y la automatización de las existentes, por adquisición y su simplificación por medio de los conocimientos ya existentes. Estos procesos involucran a las estrategias de producción, recepción y de comunicación. Ellis se basa en la definición de Tarone (cit. en Ellis, 1985) para definir a las primeras como:

Attempts to use existing L2 knowledge efficiently and clearly with a minimum of effort. The latter occur when the speaker is not able to communicate his original communicative goal in the way he planned to, and so is forced to reduce the goal or to locate alternative means to express it. (p. 165). 17

De aquí define a las estrategias de comunicación como: "Then, are the result of an initial failure to implement a production plan" (El resultado del fracaso inicial de la implementación de un plan de producción) (p. 165) y explica el empleo del lenguaje:

Language use, therefore, is characterized by both production and reception strategies, which operate when the learner utilizes available resources easily and subconsciously. 18

Su modelo presenta a las tres estrategias de la siguiente forma:

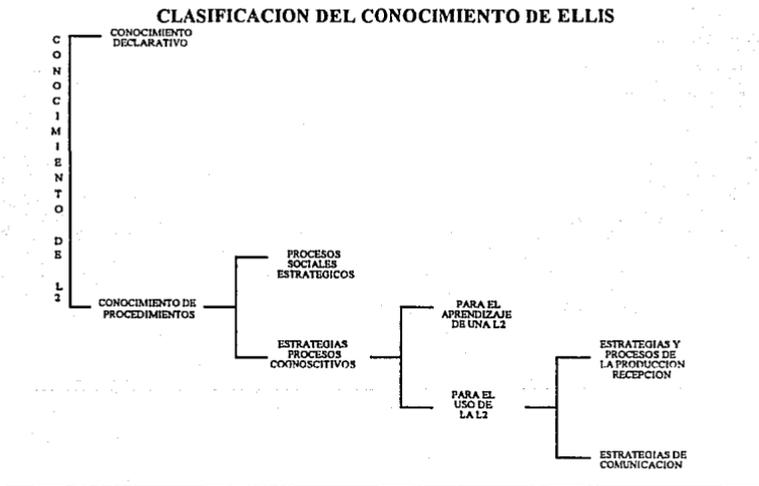


Figura 2.

Ellis ubica a las estrategias de producción dentro de las de comunicación al definir a las segundas. Sin embargo, en su modelo de conocimiento las ubica como una categoría separada de las de comunicación.

CAPITULO DOS

DISEÑO DE LA INVESTIGACION

Introducción

En este capítulo se describirá la institución, el curso de lengua inglesa que se impartía en la universidad cuya población se estudió y las dos fases que integraron la investigación. La primera fase consistió en un estudio exploratorio y la segunda en una investigación que fue basada en los resultados obtenidos de la primera fase. Además, en cada una de estas fases se explican las poblaciones específicas y los procedimientos que se siguieron para su realización.

A continuación se explica la institución, la población y el curso de lengua inglesa impartido en dicha institución.

2.1 La institución

La investigación se realizó en una de las más grandes universidades de la ciudad de México, en el centro de idiomas extranjeros. Este cuenta con una infraestructura suficiente para proporcionar la enseñanza de idiomas como el inglés, francés, italiano, portugués, japonés, alemán y otros a una población total aproximada de 5,000 alumnos en cada período escolar. Población que representa un 71% de la población total de estudiantes en esta institución. Este ha contado con las instalaciones y el prestigio necesario que le ha permitido recibir a muchos alumnos para el aprendizaje del idioma inglés, francés, alemán, e italiano.

El departamento de inglés estuvo conformado por una población aproximada de 3,400 estudiantes y una población de 60 profesores que participaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés. De estos profesores sólo un 5% era

profesorado de base (interinos) y también, sólo tres de ellos eran hablantes nativos del idioma inglés. Un nueve por ciento eran profesores de tiempo completo y el noventa y uno por ciento restante era de medio tiempo. De ellos 22 eran hombres y las 38 restantes eran mujeres.

2.1.1 Los cursos de idiomas

En el centro se ofrecen cursos de las siguientes lenguas: inglés, francés, portugués, italiano, alemán, japonés, y algunos otros, dependiendo de las necesidades y/o facilidades de la institución. También, se imparten cursos específicos de la comprensión de la lectura en: inglés, francés, portugués, italiano, alemán, japonés, y otros; ocasionalmente cursos específicos de conversación, redacción y gramática del inglés. Todos éstos están dirigidos tanto a los estudiantes de las diversas carreras como a la comunidad en general. La duración de los cursos de lengua, de comprensión de lectura, de conversación y redacción era de un semestre escolar y constaban aproximadamente de entre 16 a 20 semanas de clases.

2.2 La población

El alumnado de este centro de lenguas es en su gran mayoría mexicano, hispanohablante, de clase media o media-baja y mayor de 18 años. Los alumnos de los cursos de idiomas son estudiantes de las diferentes carreras de esta institución (aproximadamente 55%) ó son miembros de la comunidad externa (aproximadamente 45%). La población de la comunidad externa esta conformada por todos aquellos estudiantes que no están inscritos en ninguna de las carreras de esta institución. El objetivo general de la población es el aprendizaje de un idioma como lengua extranjera. En general, la población externa demuestra interés en los cursos de idiomas por intereses particulares de superación y por requerimientos profesionales.

2.3 El curso de inglés

Consta de una serie de cinco niveles con duración de un semestre y con un total de 90 horas cada uno. Los tres primeros niveles se clasificaron como básicos y los dos 4 últimos como intermedios. Estos cursos tienen como objetivo que el alumno obtenga la posesión del idioma inglés. La posesión implica que el alumno sea instruido por el profesor en las cuatro habilidades, es decir, que el alumno sea capaz de producir en forma oral, escrita, y de la misma forma que éste sea capaz de comprender en forma oral y escrita el idioma inglés; tanto en situaciones académicas como cotidianas, esto es dentro de un salón de clases, como fuera de él. Además, son cursos que integran los planes de estudio de la carrera de Relaciones Internacionales y son también uno de los requisitos principales para poder estar inscritos en algunos de los cursos de maestría que ofrece esta institución académica.

2.3.1 Descripción del curso de inglés, utilizado en el cuarto y quinto nivel

El libro de texto que se utilizó en el cuarto nivel fue Life Styles I y en el quinto nivel el libro Life Styles II. Aunque la serie consta de cuatro libros, el programa global de inglés utiliza únicamente los dos primeros libros de la serie la cual cubre del nivel intermedio al avanzado. El objetivo de estos cursos es el de introducir al alumno a una selección de actividades que le sean atractivas y que además le representen un reto en la comprensión oral o escrita. (Cárdenas A & Kimbrough, V, 1982). Por medio de este programa, también, se le da al alumno la oportunidad de combinar e incrementar el lenguaje aprendido en los cursos anteriores. Por otra parte, el curso contiene una selección de las unidades gramaticales y lexicográficas más importantes del sistema de la lengua inglesa proporcionando ejercicios para practicar las cuatro habilidades en un contexto comunicativo (ver capítulo 2.). El programa fue diseñado para 90 horas de enseñanza. La metodología utilizada en el curso es la noción-funcional. En el que se

hace énfasis en que el estudiante aprenda las unidades lingüísticas, semánticas, fonéticas, y socio-culturales en un contexto auténtico. De acuerdo a Rivers (1983) este enfoque asegura que se le enseñe al alumno sólo lo que le es relevante a sus necesidades y que sus conocimientos sean fácilmente activados en conductas verbales reales. El contenido estructural es un arreglo de funciones y nociones, esto es, la relación entre formas de lenguaje y formas de uso. La misma autora agrega también, que cualquier forma gramatical no puede ser inmediatamente identificada en un uso particular, sin referirse a las circunstancias en que pueda ocurrir.

Agrega que al mismo tiempo, uno tiene que tomar en consideración que bajo ciertas situaciones, algunas formas de expresión son apropiadas, mientras que en otras no lo son. El factor de propiedad (adecuación) está determinado por quien habla y a quien se le esté hablando, el lugar o ubicación de la interacción, el tema a discusión y otros factores.

2.4 Estudio Exploratorio

El estudio exploratorio se realizó con dos propósitos principales: El primero era la identificación de estrategias de producción oral, (para su definición ver capítulo 3.). Esta identificación se hizo tomando como guía la taxonomía de estrategias propuesta por O'Malley (1985). El segundo objetivo, era el de encontrar una metodología adecuada que pudiese obtener y delimitar los procedimientos más adecuados para la elicitación de la información a obtener. Esto se refiere, específicamente, a poder identificar los recursos utilizados por los individuos al momento de expresarse en forma oral en el idioma inglés empleando las técnicas e instrumentos adecuados.

A continuación se describe la población que participó en esta fase del estudio y el instrumento y procedimientos empleados.

2.4.1 Población de estudio de la fase exploratorio

Se entrevistaron siete alumnos para esta fase. Todos ellos eran mexicanos; uno era mayor de 40 años y los seis restantes se encontraban entre los 19 y 29 años de edad. Cinco de ellos eran estudiantes externos; (personas que no estaban inscritas en ninguna de las carreras que ofrecía la universidad) y los otros dos eran estudiantes internos. De esta población externa, uno de ellos cursaba el cuarto nivel del programa global de inglés y los cuatro restantes cursaban el quinto nivel. Los dos estudiantes internos estaban inscritos en el quinto nivel. Uno de ellos estudiaba la licenciatura en Relaciones Internacionales y el otro Contaduría Pública.

2.4.2 Instrumento

Una vez realizada la revisión metodológica (primer capítulo), se decidió utilizar para las dos fases del estudio, la técnica retrospectiva inmediata, ya que uno de los objetivos principales de la investigación estaba sujeta a los procedimientos en la recopilación de la información, y por medio de ella, el investigador tenía acceso a una mayor cantidad y calidad de la información.

Específicamente se emplearon algunos de los lineamientos de la entrevista general guiada de Patton (1982) como instrumento para recopilar la información y una agenda de trabajo como el instrumento para promover una tarea de producción oral en inglés. Además se tomaron en cuenta los estudios que reportaron sobre la recolección de estrategias de aprendizaje que Faerch y Kasper (1983) realizaron y la clasificación que Cohen (1987) propone. Esta se presenta a continuación:

1. Introspección simultánea. Esta consiste en la recolección de las estrategias de aprendizaje empleadas por el individuo al momento en que este realiza una tarea específica.

2. Retrospección inmediata. Es la obtención de las estrategias de aprendizaje inmediatamente después de que el individuo haya terminado o realizado una actividad de aprendizaje.
3. Retrospección tardía. Consiste en la obtención de las estrategias tiempo después de que la tarea se haya realizado. El tiempo que tiene que transcurrir entre la finalización de la tarea y la aplicación del instrumento para su obtención es indefinido.

Para ambas fases de esta investigación se escogió a la retrospección inmediata (según la clasificación anterior).

2.4.2.1 La agenda. Esta consistía en una tarjeta en la que se encontraban instrucciones precisas para realizar una conversación acerca de un tema específico. Estas estuvieron basadas en ejercicios orales que venían en el libro de texto Life Styles, I.

Se utilizaron tres agendas diferentes: En la primera los diálogos correspondientes de C y D tenían cuatro participaciones y contaban también con el mismo grado de dificultad. El objetivo general de la conversación era que C obtuviera información sobre cualquiera de las tres siguientes situaciones: un departamento compartido, un compañero (a) de cuarto, un empleo de medio tiempo (ver apéndice A)

En la segunda agenda los diálogos de C y D cuentan con cinco intervenciones en cada uno. La parte de C es un poco más sencilla que la correspondiente a D y el objetivo de la conversación es que C, obtenga información sobre las últimas novedades que han surgido en la vida correspondiente a D y sugerir o comentar al respecto.

Por último, en la tercera agenda, la conversación fue tomada del libro Life Styles, I. Ambas partes de las conversaciones de la agenda tienen indicaciones para ejecutar tres o más participaciones C, tenía que conocer la decisión de que D había tomado sobre la realización de un viaje que harían juntos.

2.4.2.2 La entrevista. En la retrospectiva inmediata las preguntas estaban planeadas con el propósito de identificar las estrategias de producción oral y las de comunicación y de conocer de forma general algunos datos sobre el aprendizaje del idioma. Las preguntas que se hicieron a los entrevistados fueron las siguientes:

- 1.- ¿Me podrías decir que es lo que haces para comunicarte?
- 2.- ¿Puedes describir lo que pasó para que comunicaras tu idea?
- 3.- ¿Cómo te ayudaste para comunicarle a "x" tu mensaje?
- 4.- Trataba de recordar lo que estaba en tu mente cuando estabas expresando tu idea a "x".
- 5.- ¿Qué cosas te sirvieron cuando tratabas de comunicar algo?
- 6.- ¿Qué había en tu mente en los momentos en los que te quedabas callado(a)?

Para redactar las preguntas de las entrevistas se siguieron algunos de los puntos de la clasificación de tipo cualitativo hecha por Patton (1982).

En primer lugar, la finalidad era averiguar los pensamientos que habían en la mente de los individuos al momento de expresarse. La entrevista guiada se basó en las preguntas arriba mencionadas, y aunque éstas fueron diseñadas con anterioridad, las preguntas se modificaban o se extendían sin seguir una secuencia en particular. La guía se utilizó para verificar que se estaba preguntando la información requerida.

2.4.3 Procedimientos

En la selección de la población se utilizó el muestreo aleatorio simple (De Alvarado, et al., 1988). Se realizó un sorteo por medio de fichas en el cual sólo siete

personas podrían participar y de esa forma no intervendrían factores como aprovechamiento, rendimiento y otros. El investigador dio a los alumnos citas para llevar a cabo las entrevistas. Estas se efectuaron inmediatamente después de finalizar su clase de inglés y con el propósito de facilitar, tanto al alumno como al investigador, un horario accesible y poder así también, aprovechar el material y las instalaciones de la institución. Las entrevistas se realizaron en uno de los salones de esta institución y se ocuparon dos grabadoras en cada una de ellas. Una vez que los entrevistados llegaron al lugar de reunión el investigador les dió instrucciones, al mismo tiempo que les entregó agendas de trabajo. Los alumnos realizaron la conversación y grabaron sin ensayos previos. En seguida, el investigador procedió a entrevistarlos con la grabación correspondiente. Se revisó constantemente la hoja guía de preguntas durante el tiempo de la entrevista para asegurarse de que se había empleado todas las formas posibles de obtener la información. Para que el alumno expresara cuales habían sido los recursos que había empleado, las preguntas fueron hechas en español. El profesor del grupo se encargó de realizar todas las entrevistas de esta fase y de la siguiente.

Todas las entrevistas fueron grabadas en audíocasetes y tuvieron una duración mínima de 20 minutos y una máxima de 45 minutos cada una. Posteriormente y de la misma forma, todas las conversaciones y entrevistas fueron transcritas progresivamente por el investigador. Las dos primeras entrevistas se enfocaron en la obtención de información general sobre las estrategias de aprendizaje y de comunicación, la tercera y cuarta entrevista se enfocó en recopilar información relacionada a las estrategias de comunicación y las dificultades con las que se encontraban al momento de tener que comunicar una idea. El objetivo de las tres últimas fue conocer las estrategias de producción oral, para lo cual se les pidió a los entrevistados grabaran las conversaciones. Después, al realizar la entrevista el individuo podía escuchar algunas partes de su

entrevista. Se contempló la posibilidad de que esto provocaría que el alumno pudiera recordar fácilmente la información que se le estaba solicitando.

2.4.4 Resultados

Al concluir con las entrevistas de la primera fase el investigador obtuvo una idea más clara y precisa en la forma en que éstas se podrían realizar para la segunda fase de la investigación. Se obtuvo un análisis de las preguntas de la guía del cuestionario y la forma de introducir un seguimiento y exploración de una respuesta. El entrevistado proporcionó información en forma espontánea, ya que el formato de la entrevista lo facilitaba. También por otra parte el investigador pudo contemplar concretamente las estrategias de producción oral y de comunicación al poder identificar y clasificar algunas de ellas.

2.5 La investigación

Al encontrar los resultados del estudio exploratorio, se realizaron modificaciones en las preguntas haciéndolas más específicas y claras. También se optó por utilizar una sola agenda para el desarrollo de las conversaciones. La finalidad era delimitar la posibilidad de evitar algún factor que pudiese alterar los resultados. Se cuestionó la posibilidad de que si había variedad de tópicos en las agendas, entonces pudiese haber también una amplia variedad en los tipos de estrategias.

De la misma forma se decidió realizar entrevistas con un intervalo de tiempo de entre 35 minutos mínimos y un máximo de 45. A continuación se explica la población y los procedimientos que se utilizaron en esta etapa.

2.5.1 Población de estudio

Un total de 22 individuos participaron en esta investigación. Todos los participantes eran mexicanos y sus edades fluctuantes de entre los 18 y 30 años de edad. De ellos 14 eran mujeres y ocho eran hombres; nueve pertenecían a la comunidad interna y 13 a la comunidad externa; 14 estaban inscritos en el quinto nivel del curso de inglés y ocho en el cuarto nivel.

2.5.2 Instrumento

Al igual que en el estudio exploratorio, los instrumentos utilizados fueron la agenda y la entrevista.

2.5.2.1 La entrevista. Se basó en una lista de preguntas diseñadas para encontrar las estrategias de producción oral utilizadas por los individuos. Esta fué en forma similar a la estructura de Spradley (1979). El autor presenta un cuadro relacional en forma de matriz en donde los renglones relacionan características idénticas a las columnas. Las características son: espacio, objeto, acto, actividad, tiempo, evento, actor, objetivo y sentimientos. En ella una pregunta de actividad es descrita contra la misma actividad. Esto hace que las preguntas lleguen a un nivel de especificación muy alto (ver apéndice B). Las preguntas son las siguientes:

- 1.- ¿Qué había en tu mente a la hora de expresar una idea, una vez que sabías cual era el objetivo a cumplir?
- 2.- ¿Cómo utilizaste la información que tenías para expresarte?,
¿Cómo era esa información?
- 3.- ¿Cuáles eran los primeros pensamientos que venían a tu mente?

4.- ¿Puedes describir lo que ocurrió para que verbalizaras la información?

5.- Trata de recordar lo que estabas pensando cuando hablabas con tu compañero.

6.- ¿Cómo te ayudaste para expresar tus sentimientos?

2.5.2.2 La agenda. Se utilizó la tercera agenda del estudio exploratorio (ver ap. A).

2.5.3 Procedimientos.

La selección de la población se identificó como muestreo estratificado (De Alvarado, et al, 1988). Todos los integrantes de los grupos de cuarto y quinto nivel del programa global de inglés fueron invitados a formar parte de la investigación. Afortunadamente, participaron la mitad de cada uno de los grupos de cuarto y quinto nivel, por lo que éstos representaron la mitad del total del número de los alumnos que había entre los dos grupos. En el cuarto nivel había ocho alumnos y en el quinto había 31. De un total de 39 estudiantes sólo 22 fueron seleccionados para el estudio (ver 2.5.1). De la misma forma que el estudio exploratorio éstas se realizaron por medio de una calendarización de citas, en las instalaciones de la universidad y se emplearon dos grabadoras en cada una de las etapas. Todas las conversaciones fueron grabadas por los mismos entrevistados. Después éstos fueron entrevistados en forma individual al mismo tiempo que se efectuaba la grabación correspondiente. El investigador se enfocó en profundizar en las respuestas que obtenía al momento de realizar las preguntas.

2.5.4 Resultados

De la metodología empleada en la obtención de la información de la segunda fase de la investigación, se pudo observar lo siguiente: la grabación de las conversaciones sostenidas por los sujetos de estudio les ayudaba a reportar lo que estaba pasando por sus

mentos en los momentos en que las realizaban. Sin embargo, en algunos casos, al ser del conocimiento de los individuos de que su conversación sería grabada, les producía un poco de nerviosismo. No obstante lo anterior, se consideró de gran ayuda tanto para el entrevistado como para el investigador al momento de realizar la entrevista. Para controlar la situación, el investigador tuvo que hacer énfasis en que las grabaciones de las conversaciones se realizaban con el propósito de estudiar otros factores ajenos a la evaluación del dominio de la producción oral de cada uno de ellos. Al finalizar la entrevista los alumnos eran informados de los propósitos que se seguían con el estudio.

También resultó de gran utilidad el tener una guía de preguntas, en ellas el investigador se pudo apoyar cuando agotaba los medios que tenía en la formulación de una pregunta de carácter específico. La duración de las entrevistas en la fase de investigación tuvo una duración de entre 20 a 40 minutos. En promedio la mayoría tuvieron una duración de 30 minutos sólo algunos sujetos expresaban la información requerida en el estudio en un menor tiempo.

Se pudo observar una gran variedad de estrategias en cada una de las entrevistas aún cuando los individuos realizaron la misma actividad oral. Esta variedad de recursos que los individuos reportaron, indica que hay una gran variedad de estrategias que podrían ser identificadas en estudios futuros.

Aunque la metodología que se propuso para la realización del estudio contemple aisladamente la producción oral, esto no quiere decir que las estrategias no estén en el contexto de una situación "real" específica (ver capítulo 3 para su ubicación en un modelo de comunicación).

CAPITULO TRES

ANALISIS DE LA INFORMACION

Introducción

El propósito en este capítulo es el de proponer una definición de las estrategias de producción oral, una clasificación y un modelo del mismo (basado en los reportes verbales de la población de estudio), para lo cual se revisan brevemente los modelos de producción oral de Clark y Clark (1977), Faerch y Kasper (1985) y el de Corder (1983) (ver capítulo 1). Posteriormente se explica el modelo de producción oral, sus fases, así como los términos necesarios para la definición de las estrategias de la producción oral. Por último se proporciona una clasificación de las estrategias y se enumeran las principales: traducción, estructuración, pensamiento en inglés, logro de objetivo, no logro de objetivo, aproximación y la concentración.

3.1. Modelos de producción oral

Clark y Clark (1977) proponen un modelo para describir a la producción oral como un "acto instrumental". En éste la producción es un proceso en el que interviene la planeación y la ejecución. Los autores también proponen la igualdad de modelos de producción de la lengua materna (primera/nativa) y de una segunda (extranjera). Para los propósitos de esta investigación ambos términos, lengua extranjera y segunda lengua serán utilizados indistintamente.

Su modelo contempla la intención del hablante, como determinante para decidir el tipo de estrategias a utilizar y poder así lograr que interactúe el receptor. El factor interacción del proceso de comunicación es indispensable. Ellos lo expresan de la siguiente forma:

Speakers talk in order to have some effect on their listeners. They assert things to change their state of knowledge. They ask them questions to get them to provide information. They request things to get them to do things for them. (p. 223). 19

El modelo plantea en su primera etapa (plan del discurso) el objetivo de comunicación. Este determinará el tipo de plan del discurso que el hablante necesita formular y el cual puede ser una descripción, dar una instrucción o hacer una petición. Este plan reflejará si el objetivo a comunicar necesita ser expresado a través de un diálogo o un monólogo: "Cada verbalización debe contribuir al discurso con el mensaje correcto" (p. 224). Cada tipo de discurso tiene una estructura diferente, esta puede ser: jerárquica o local. La primera indica a los hablantes los turnos y/o procedimientos para entablar o llevar a cabo una conversación o descripción. De la estructura local se refiere a que cada oración estará planeada y dependerá de la última expresada.

En la segunda etapa, una vez que el hablante ha formulado un plan de discurso apropiado, él empieza a construir planes de oraciones, en las cuales se encuentran tres categorías: de contenido proposicional, de contenido elocutivo y estructura temática. La primera consiste en "las unidades de significado que reflejan las ideas que los hablantes desean expresar" (p. 237); en la de contenido elocutivo, el hablante tiene que decidir el tipo de evento de habla (expresión) que va a emplear, es decir, si va a emplear una interrogación, una afirmación, si es una advertencia o una amenaza, o si se utilizarán elementos de la retórica del lenguaje; la estructura temática, consiste en el marco de la información; el establecimiento del sujeto, predicado y el lugar donde se va a insertar la nueva información.

En la tercera etapa, el autor la llama los planes constitutivos. En ella se seleccionan las palabras, frases, frases idiomáticas adecuadas y el orden correcto para su ubicación.

En la cuarta etapa, las palabras seleccionadas se forman en un programa articulario, el cual recibe y almacena la información.

La quinta y última etapa es la ejecución o articulación, en la que se ejecuta el contenido del programa articulario y se puede alternar con la planeación de los elementos constitutivos.

Clark y Clark contemplan a la comunicación como un acto en el que no ocurren fallas o rupturas, característica principal que contrasta con el modelo de producción de Corder (1983) y Faerch y Kasper (1985) que se explican más adelante.

Corder (1983) propone un modelo de producción oral para ubicar dos macroestrategias: el ajuste de un mensaje message adjustment y la toma de riesgos risk-taking (ver capítulo 1.). En ellas se encuentran todas las estrategias posibles para comunicar una idea o pensamiento.

Faerch y Kasper (1985) por otra parte, también proponen un modelo de producción oral, en donde las estrategias de comunicación forman parte de un plan, el cual es consciente y está orientado a resolver un problema específico de comunicación. El modelo consta de dos fases generales: una de planeación en la que intervienen el proceso de planeación y el plan; y la segunda, fase de ejecución, constituida nuevamente por el plan, el proceso de ejecución y el producto final: producción oral o escrita. El individuo evalúa la situación para poder seleccionar el plan más apropiado.

Los autores establecen además que la selección de los objetivos, a su vez, estarán determinados por lo que se pueda lograr en una situación determinada. Postulan que las estrategias de comunicación están íntimamente ligadas a estos aspectos de la evaluación de una situación. El individuo hace una selección de las reglas de la lengua y aspectos

que él considere importantes para establecer un plan, cuya ejecución llevarán a la verbalización que deberá satisfacer el objetivo original. Ellos describen esta etapa como inconsciente y de carácter automático. El plan controla la fase de ejecución. Esta consiste en los procesos neurológicos y fisiológicos que llevan a la articulación de los órganos del habla. A continuación se presenta el modelo:

Modelo de producción oral de Faerch y Kasper.

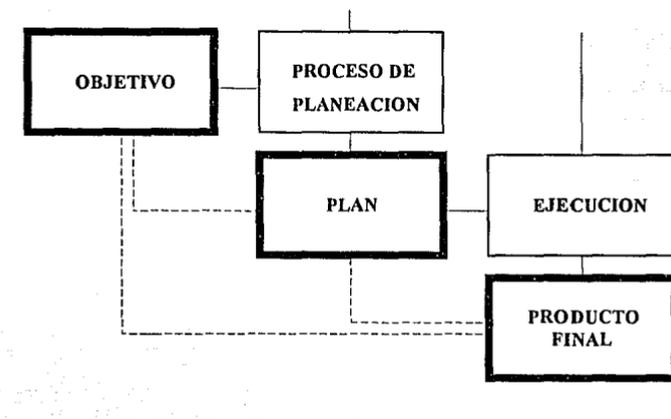


Figura 3.

Ellis (1985) por su parte también propone un modelo de producción oral el cual está basado en el de Clark y Clark (1977). El autor establece que las estrategias de producción están asociadas con la planeación. En dicho modelo el tipo de objetivo comunicativo determinará el tipo de plan de discurso que el hablante necesita formar. El plan reflejará si el objetivo a comunicar necesita realizarse a través de un diálogo o un monólogo. En seguida el individuo construye planes de oraciones; éstas señalan la estructura constitutiva de cada expresión (contenido proposicional, elocutivo y temático). El discurso y el plan de oraciones juntos constituyen un esqueleto. Posteriormente, se

llega al componente de ejecución del modelo. Menciona que no hay una construcción para todos los elementos constitutivos de la expresión. Plantea que las pausas en la comunicación son una indicación de que el individuo alterna la planeación y la ejecución. En su modelo contempla las cinco fases del programa articulatorio de Clark y Clark: la selección del significado que cada elemento constitutivo tiene que tener, la selección del diagrama sintáctico de los elementos constitutivos, la selección de las palabras significativas que ocuparán posiciones correctas, la formación de palabras con sufijos y la especificación de los segmentos fonéticos. La última etapa consiste en el programa motor; la producción de una expresión. El diagrama del modelo se presenta a continuación:

Modelo de producción oral de Ellis.

(Basado en el modelo de Clark y Clark)

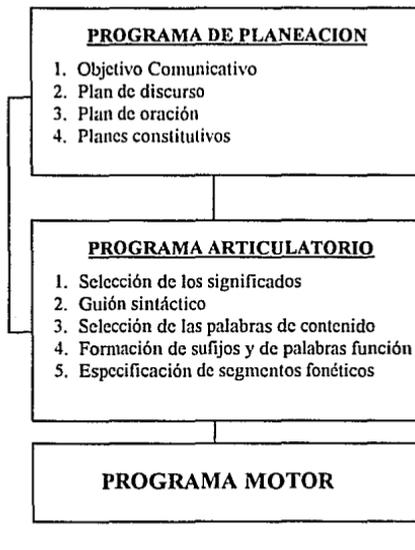


Figura 4.

En esta investigación se pretende aislar al individuo (fuente única de información sobre las conductas consideradas como estratégicas) con la finalidad de especificar y simplificar en una forma más concreta y clara las estrategias de producción utilizadas por los individuos cuya tarea es el aprendizaje del inglés. En relación a esto, el autor del modelo al describir las estrategias de producción menciona la falta de atención que se le ha dado a la manifestación de estrategias en el discurso de tipo monólogo, las cuales no son percibidas por el investigador. Lo expresa de la siguiente forma:

Tarone...sees communication strategies as the learner's contribution to the interactional work required to overcome a communication problem. However, as Faerch and Kasper (1983c; 1984) point out, there are several difficulties with this interactional definition. First, it is difficult to apply to monologue (e.g. writing), when the L2 learner's interlocutor is not present, and there is no overt negotiation of meaning. Communicative problems, however, occur in monologue just as much as in dialogue. Second, the application of a communicative strategy can take place without this becoming manifest in interaction. (p. 181 - 182). 20

El autor se da cuenta de la necesidad de un modelo de comunicación en el cual se contempla a la habilidad humana para comunicar tanto en un contexto de interacción, como fuera de él. Es decir, considera a la comunicación en una situación en la que hay dos interlocutores; y en aquella en la que únicamente el individuo tiene que expresar un discurso, sin contar con la intervención directa del receptor, por ejemplo, un monólogo.

3.2 Propuesta del modelo de producción oral

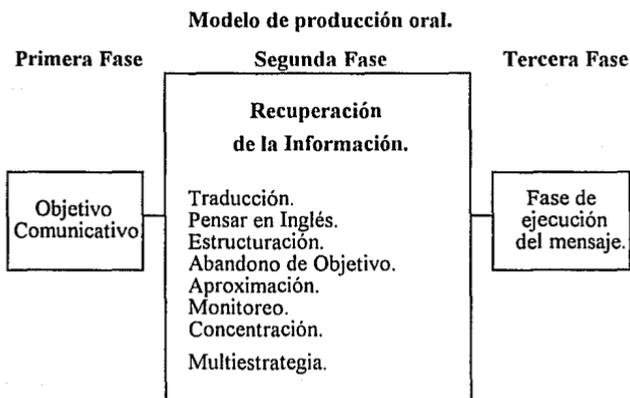
Se sugiere que el modelo que se propone en esta investigación sea ubicado en los modelos generales de comunicación, por ejemplo, aquellos descritos anteriormente por Corder (1983), Faerch y Kasper, (1983) y Clark y Clark (1977). A diferencia de los

modelos anteriores, este modelo no toma los criterios de "problematicidad y conciencia" (explicados por Bialystok, 1990) para la identificación de las estrategias de producción oral. Estas mismas se ubican en un modelo de comunicación para establecer un marco real de referencia en el que un individuo transmisor, expresa en forma oral un mensaje, idea u objetivo comunicativo a otro individuo receptor. El modelo se diseñó con el propósito de especificar la realización verbal inmediata del individuo transmisor aislándolo de los factores de situación comunicativa y competencia lingüística, por ejemplo, aquellos descritos por Faerch y Kasper (1983).

Se pretende identificar aquellas acciones inmediatas tomadas por el individuo transmisor, las cuales fueron identificadas como estrategias de producción oral.

3.2.1 Fases del modelo de producción oral

El modelo de producción oral está constituido por tres fases: la primera es el mensaje o idea a expresar de forma oral (no observable); la segunda fase es la estratégica (no observable); y la tercera, de ejecución (observable).



Primera fase. Para la descripción del modelo se parte de la idea de que el individuo tiene un mensaje u objetivo específico al momento de expresar su concepto en forma oral y que, además, también posee cierto conocimiento general del mundo y del idioma inglés. Lo anterior significa que toda la población de estudio contó con recursos lingüísticos de la lengua extranjera que le permitieron crear conversaciones cotidianas (ver figura 5).

Segunda fase. Se ha identificado como la fase estratégica en la que el individuo utiliza sus recursos disponibles ya sea en forma consciente o inconsciente y recupera sus conocimientos lingüísticos y del mundo. Los recursos disponibles se refieren a su habilidad (ver capítulo 1) y a su competencia estratégica. La competencia estratégica fue definida por Tarone (1983) para diferenciarla de la competencia sociolingüística. En este estudio el término competencia estratégica se define como la utilización de los recursos y/o acciones inmediatas al recuperar la información.

Tercera fase. La fase de ejecución esta basada en el modelo de Faerch y Kasper (1983) en donde la ejecución "consists of neurological and physiological processes, leading to articulation of the speech organs..." (es el conjunto de procesos neurológicos y fisiológicos que llevan a la articulación de los órganos del habla....) (p. 25).

3.3 Definición y clasificación de las estrategias de producción oral

Las estrategias de producción oral se definen como: *las acciones de los individuos al: traducir, monitorear, aproximar, estructurar, pensar en inglés, concentrar, no lograr un objetivo, adicionar, generalizar a nivel sintáctico ó morfosintáctico, ubicar en una situación específica, actuar, repetir palabras y crear tiempo, al recuperar la información y expresarla en inglés en forma oral.*

Al analizar la información se llegó a identificar las siguientes estrategias de producción oral:

1. traducción
2. pensar en inglés

3. estructuración
4. no logro de objetivo
5. aproximación
6. monitoreo
7. concentración
8. adición a una idea incompleta
9. generalización morfológica ó sintáctica
10. ubicación en una situación específica
11. actuación
12. repetición de palabras
13. alargamiento silábico en la pronunciación de palabras.

De todas estas estrategias se estudiaron y analizaron sólo las primeras ocho. De esta forma se podría profundizar en cada una de las estrategias anteriormente mencionadas y obtener información específica y detallada. Se eligió estudiar las primeras ocho estrategias debido a que éstas proporcionaron mayor riqueza en la calidad y cantidad de la información. Del análisis del contenido de cada estrategia identificada, se obtuvieron las definiciones de cada una de ellas que a continuación se explican.

3.3.1 Traducción

Se define como la recuperación de una idea o pensamiento del idioma español que después es inmediatamente verbalizada en el idioma inglés. Esta estrategia fue utilizada por un gran número de los individuos entrevistados. Uno de ellos fue Aquiles, quien expresó que al verbalizar una idea, la pensaba en español y después la cambiaba al inglés de forma casi automática:

Creo que casi lo hago muy instantáneo. Yo pienso en español, pero como que ya lo pienso muy rápido y lo paso al inglés. No estoy pensando tengo que cambiar, así mecanizado, no lo siento. Así como de memoria, como de acto reflejo.

Aquiles cambiaba sus ideas en forma muy rápida, por lo que se puede sugerir que él ya tiene práctica utilizando esta estrategia .

Otra persona que reportó utilizar la estrategia de traducción fue Mayán. Cuando el investigador le preguntó en que idioma se encontraban sus pensamientos respondió lo siguiente:

Lo pensaba en español. La idea que tenía, la quería pasar al inglés. O sea estaba buscando mi vocabulario para decirle a Jaime que era lo que quería.

Mayán traducía una idea apoyándose primero por la traducción del vocabulario que necesitaba .

Con Axel, por ejemplo, cuando se le preguntó qué era lo que pasaba por su mente para expresarse reportó utilizar esta estrategia al cambiar una idea del español al inglés.

En lugar de pensarlo en inglés, bueno, como dicen que es mejor, lo pensaba en español. Lo trataba de pasar al inglés pero me costaba más trabajo. Por eso me quedaba yo callada, porque yo estaba tratando de pasarlo en inglés.

Aunque la entrevistada estaba consciente de que debía de pensar en inglés, como algunos otros maestros le habían recomendado, no lo hacía. La razón posible de ello era que tal vez con la estrategia de traducción se sentía más segura de lo que estaba haciendo aunque le costara un poco más de trabajo.

América expresó que al recuperar la información hacía una búsqueda. Inmediatamente el investigador le preguntó que como era esa búsqueda y ella comentó que ésta era en español y que después traducía. Ella reportó lo siguiente:

Pues desafortunadamente yo lo hago un poquito pensando en español, ¿no? ¿de qué otra manera lo puedo decir? Y ya

inmediatamente busco la forma de como podría decirlo en inglés, pero, no una traducción literal, sino más que nada el recurrir a otra idea.

En el caso de Cornelia ella reportó que recurría a la estrategia de traducción, pero que le provocaba muchos problemas al tener que expresarse en inglés:

A mí me pasa, cuando quiero decir algo en inglés, me pongo a traducirlo y no es lo mismo y entonces, es cuando empiezan los problemas: que me detengo a la hora de hablar, porque cuando ya se lo que voy a decir y lo pensé en inglés. Es algo que yo ya se, entonces si es un poco más fluido, pero me detengo, por eso. Porque no sabía. Estaba tratando de no tener errores gramaticales.

Ella expresó utilizar la traducción en varias ocasiones y en una de ellas reportó estar consciente de porque le causaba problemas al hacerlo:

Se lo dije sin saber si estaba bien dicho have. ¿no? fue lo que se me vino a la mente ó ahí si hace una traducción, entonces ahí es donde estuvo tal vez el error. Por eso te digo, que se detiene uno a veces por estar pensando en decir en ese momento lo pensé en español y a la hora de traducir no sabía como acomodarlo.

Cornelia traduce el lenguaje en forma muy estructurada, como si cada palabra fuera una unidad lingüística separada de la otra. Posiblemente su conocimiento de la estructura del español esta interfiriendo en su producción oral del inglés.

3.3.2 Pensamiento en inglés

Esta estrategia se refiere a la recuperación de la información en el idioma inglés inmediatamente antes de ser verbalizada. En esta recuperación no interviene la lengua materna del individuo. Se pueden citar los siguientes ejemplos.

Citlalli reportó que en dos ocasiones la información que ella iba a transmitir la obtenía en inglés. La primera vez que lo expresó fue cuando se le pidió que describiera cómo era lo que pensaba "en orden". Ella reportó:

Entonces, mientras el me iba diciendo eso, yo iba pensando en inglés mi siguiente pregunta, que era el porque de la decisión.

En la segunda ocasión expresó la razón por la cual ella utilizaba esta estrategia:

...pensar en inglés, puesto que si lo piensas en español,... te salen otras cosas muy diferentes a las que tu quieres decir. Para hablar en inglés tu debes de pensar en inglés, porque si no, se te hace una confusión enorme y utilizas palabras que no son apropiadas para el inglés... Entonces, por eso yo pensaba mientras en inglés.

Elsa expresó que ella utilizaba esta estrategia en una forma casi automática. De hecho cuando se realizó la entrevista el investigador pudo observar que sus intervenciones en la conversación en inglés eran regularmente fluidas. Ella expresó:

Pues después de captar lo que ella me decía, pues sencillamente surgía una respuesta en mí, a esto. Y ella me lo decía. ¿Quizás tu me preguntas si lo estaba pensando en español? y después trataba de traducir. No, eso no. De hecho no. No estaba pensando y traduciendo, nada más estaba pensando en inglés y contestando en inglés.

Sixto reportó que en sus pensamientos evitaba traducir, lo expresa así:

Evitaba traducir, evitaba decir las frases en español y traducirlas, mi mente pensaba en español y ese español hacerlo inglés. Más bien trataba de pensar en inglés.

Otro ejemplo es el que proporciona Alhelí, ella expresó que lo pensaba en inglés y así lo explicó: "...pues, ya lo pienso en inglés y lo digo." La entrevistada reporta emplear constantemente esta estrategia. El investigador pudo inferir que ella ya estaba acostumbrada a hacerlo.

3.3.3 Estructuración

Se define como la recuperación de la información por la cual el individuo ordena la información obtenida. En este ordenamiento hay diferentes categorías. Cuando la categorización es del nivel de ideas, pensamientos concretos, es de tipo semántico. El sintáctico es aquel en que el individuo sigue los patrones gramaticales del idioma inglés para la formación de enunciados.

Esta estrategia fue utilizada por varios individuos. Por ejemplo, a Alegría se le pidió que detallara la forma en que realizaba la búsqueda de la información que iba a expresar en voz alta y ella respondió que realizaba la búsqueda en forma consciente. Explicó que lo hacía en la misma forma que en su lengua materna y expresó también, que tenía que esforzarse para ordenar sus ideas:

En parte pienso que, un tanto por decir inconsciente por la poca práctica que ya puedas tu tener, en el conocimiento del inglés. En parte, como cuando lo hablas en español, lo hablas automáticamente. No estás tu pensando como vas a hablar, como lo vas a estructurar. Pero en éste caso que nosotros, pues, solamente la clase de inglés: es el único... tiempo que tenemos para practicar. Si tenemos que hacer un esfuerzo adicional en pensar, en pensar, en ir estructurando.

Otro ejemplo es el de Fausto, quien expresó que cuando recuperaba la información trataba de ordenarla y estructurarla de acuerdo al sistema lingüístico del inglés:

Pues, acomodarlo de tal forma que... es que las conversaciones.. No era una conversación muy difícil, pero ahora sí, es en otro idioma, y uno debe de tratar de ajustarse a una estructura, a la estructura de ese idioma.

Después se le preguntó como acomodaba la información y él respondió: "De acuerdo a lo que recordaba, a lo que he estudiado de la estructura del idioma inglés. Tratar de leer, de hilar las palabras, de acomodar las palabras".

Enoch lo explica de la siguiente forma:

Recurso a alguna frase, que haya leído con anterioridad para ver... como la puedo ordenar con mis propios términos. Si he leído alguna frase anterior, pues nada más la acomodo. Y, entender más que nada la estructura, como está la estructura.

Otras cinco personas mencionaron que también estructuraban y utilizaban otras estrategias de producción oral. Estas se explicarán más adelante.

3.3.4. No logro de Objetivo

Es una segunda recuperación de la información para verbalizar otro pensamiento y no la idea original cuya información se había recuperado. El individuo abandona la idea original que deseaba expresar por otra. Las razones por las que el individuo abandona su objetivo original pueden ser muchas, por ejemplo, cuando se desea cambiar el tema de conversación por razones propias del individuo, por no contar con un vocabulario preciso para expresar la idea, o por no conocer la adecuación de que aquello que se deseaba expresar en una situación específica. En este estudio sólo se obtuvieron algunos ejemplos del uso de ella.

Por ejemplo, Anáhuac, reportó lo siguiente:

Ah, sí, pues yo le quería decir que quería combinar precisamente el trabajo con el dinero. En hacer con que trabajara, en un lugar donde me gustara y a parte me pagaran por hacer lo que a mi me gustara. Lo que pasa, es que sólo le pude decir en lo que quería trabajar, y olvidé como decirle que necesitaba que me pagaran también.

Anáhuac abandonó su idea original con la finalidad de expresar una información al alcance de sus conocimientos.

El uso de esta estrategia la podemos ver también, cuando Anáhuac lo explica más adelante durante la entrevista:

¿Cómo es que me ayudo, verdad? ¿Esa es la pregunta? Bueno, principalmente lo que hago es tratar de controlarme, primero, por que puedo estar hablando, pero sin llevar un control de esa plática, ¿no se si me entiendas? Sí, me tranquilizo, trato de manejar la plática hasta dentro de un nivel donde yo pueda controlarlo todavía, y no dejar que se me escape. Es lo que te digo, que abarque otros campos en los que ya no pueda dominar el idioma. Si al momento en que estoy hablando, tengo que decir alguna otra cosa u olvido como decirlo, cambio totalmente el diálogo.

Otro ejemplo, es el que Axel proporcionó cuando al no acordarse de la palabra en inglés para decir "vender", cambió su idea a expresar. Ella reporta lo siguiente:

...Después, como yo ya no estaba segura de decir sell (vender) ya le cambié a send (enviar). Pero, dije, no voy a andar de cartera. En ese momento lo pensé, y pues dije ya, sending (enviando cartas), a eso me dedico. Cambié la conversación, o la idea que tenía yo.

3.3.5 Aproximación

Esta estrategia se refiere a una segunda, tercera o a un "x" número de recuperación de la información, en la que en la primera que realizó el individuo no logró recuperar la frase o palabra que deseaba expresar. El primer caso es el de Aquiles, quien anteriormente había empleado otras estrategias. El utiliza la estrategia de aproximación, cuando se esfuerza en expresar algo que no domina:

Si quise decir algo muy elaborado y no lo digo muy normal. De repente en la última palabra puede ser que: "¿Como se decía converger?" Y ahí, es cuando pienso: ¿Como lo digo en otra forma? ahí empiezo a dudar, por que empiezo a pasar en mi mente otra cosa que se parezca a "converger", acercarse, juntarse, pegar; así empiezo a pensar.

Aquiles buscó otra palabra similar a converger. Entonces, de su segunda, o "x" número de recuperación de información recordó las palabras acercarse, juntarse y pegar. El mismo lo explica de ésta forma:

Casi así, como voy primero, directo a lo que pensé rápido. Es lo que quiero decir, pero sí por el momento me tocó eso de que ya no le di, que me salió una palabra así (*refiriéndose a la palabra converger*) trato de buscar como un equivalente.

Xóchitl comentó que ella buscaba sinónimos:

Trato de buscar,... digamos, la palabra, encontrar alguna palabra que se acerque más a lo que yo quiero expresar... En caso de que no sepa el vocabulario preciso.

Rufina no sólo busca una palabra sino hasta otra idea semejante a su pensamiento original a expresar. Lo comenta así:

Trato de buscarla en ese momento rapidísimo, y si no la sé, trato de cambiar a otra oración ó a otra palabra, ó que sea parecida, pero que no sea fuera de lo que se está hablando.

3.3.6 Monitoreo

Es la planeación, búsqueda, selección y evaluación durante la recuperación de la información. Aunque todos los entrevistados reportaron utilizar esta estrategia, sólo se ejemplificarán algunos casos. Emiliano comentó lo siguiente cuando se le preguntó qué era lo que hacía para ayudarse al momento de hablar en inglés:

Con lo que llego a aprender, con las palabras que conozco, casi siempre trato de evitar las palabras que desconozco para darle más o menos la idea.

Emiliano comentó también que él recuperaba mucha información, pero que siempre escogía lo más fácil para él.

El segundo caso es el de Xóchitl quien al preguntársele qué era lo que pensaba al momento de hablar respondió lo siguiente: "En concretizar, en no utilizar muchas palabras, en ser clara". Más adelante cuando se le preguntó que era lo que hacía con la información que había recuperado, expresó: "Trato de que sea lo más específica posible, ya que se pueda, y que sea,... lo más completa también."

Nemesio reportó que él evaluaba la información que obtenía con base en su conocimiento de reglas gramaticales. El lo explica así: "Tratar de no equivocarme, seguir unas reglas gramaticales acordes a lo que estábamos hablando..."

Enoch expresó hacer una selección de la información que recuperaba al pedirle que describiera como era la información que recordaba. El expresó lo siguiente:

Bueno, pues,... son cosas que le entran a uno en la cabeza, en la mente, se le vienen a uno a la mente, como... palabras.

Le entran a uno palabras que tienen un sinnúmero de significados y entonces uno tiene que centrarse a escoger, o a captar las mejores, o las más adecuadas palabras que pudiera uno utilizar para hacer un tipo de pregunta.

En seguida se le preguntó qué era lo que hacía una vez que había seleccionado esas palabras. El reportó:

Bueno, pues las juntaba, trataba de unir tratando de hacer una conversación. O, ¿cómo se podría decir?, o... una, una oración completa para tratar de formularla. Uno la verdad, se le vienen muchas ideas, formula uno muchas preguntas al mismo momento, pero uno tiene que seleccionar esa... siempre tiene que haber una más adecuada.....

3.3.8 Concentración

Es la atención y fijación del pensamiento en la recuperación de la información necesaria para expresar una idea o concepto en forma oral. Como primer ejemplo, Moctezuma expresó que además de utilizar la estrategia de monitoreo él empleaba la estrategia de concentración:

Pues, centrándome yo mismo, poniendo mi mente en blanco. Tratando de entender que estoy en, en un diálogo de una sola lengua. Entonces, ya cuando yo trato de recordar, sí ya más acerca de lo que estoy hablando.

Posteriormente Moctezuma explicó como era que él se centraba, es decir, como se concentraba:

Hacia que no había nada a mi alrededor, y yo me centraba como si yo estuviera sólo platicando con una grabadora. Y yo sólo estaba contestando solo y que no había nada a mi alrededor.

Aquí se le preguntó la razón por la que lo hacía, entonces él contestó:

Para memorizar, mejor las palabras. Concentrándome más en las palabras, en las ideas, centrarme más en las palabras que podían provenir del contexto; de la plática, de la forma de expresarme. Es una forma mía de, analizar las cosas, de tratar de adquirir más información, concentrándome. Tratar de poner mi mente en blanco. Y tratar, nada más de sólo de recordar el inglés, que no haya nada a mi alrededor.

América recuperaba la información necesaria en inglés fijándose en su objetivo a expresar.

La segunda persona en reportar el empleo de esta estrategia fue América quien durante la actividad oral y en la entrevista demostró un poco de nerviosismo durante el desarrollo de la actividad oral. Ella expresa:

Pues yo creo que me temblaba todo, ¿no?, Este pues no se realmente, yo creo que estaba tratando de estar muy consciente de lo que estaba haciendo, de poner, de fijarla, pues toda mi atención para llevar una lógica, para no cometer errores....

3.4 Multi estrategia

Es necesario aclarar que el término *multi estrategia* se refiere a una forma de emplear las estrategias de producción oral. Este es el empleo de dos a tres estrategias de producción oral en combinación durante la recuperación de la información. Por ejemplo, Xóchitl expresó emplear la estrategia de traducción y la de estructuración y se le pidió que reportara cual era la forma en que se ayudaba para "concretizar y ser más clara en sus ideas". El reporte es el siguiente:

La práctica es lo más viable, y ya pues obviamente para la práctica, uno tiene que tener un poquito de base en todo... y

más o menos una lógica... en el momento que uno está conversando, hablar de... aunque uno sabe que está conversando en inglés, uno está pensando primero las cosas en español, inmediatamente uno trata de estructurar las cosas, de forma que se ajusten a la estructura que se conoce para inglés, para que puedas expresar en inglés con soltura.

Otra de las personas que reportó utilizar una combinación de estrategias fue Enoch. El investigador le comentó que pausaba mucho en el momento de expresarse. El empleó la estructuración y el pensar en inglés:

Es eso que te digo, no tenía, trataba de acomodar las frases pensando en inglés y fue por eso que me tardaba para decirte lo que estaba pensando.

Xicotencatl al igual que Enoch combinaban la estructuración y el pensar en inglés:

Para empezar, poner un poco más de atención a lo que estoy oyendo, para empezar a captarlo. Después, ya quizás pensar un poco en lo que voy a decir y empezar a estructurar en la mente e irlo diciendo es en el tiempo en el que empiezo a pensar un poco más en inglés.

Se puede encontrar otro ejemplo del uso de la multi estrategia y es proporcionada por Cornelia (ver punto 3.3.1) quien combina el pensar en inglés con el monitoreo y la traducción. En los ejemplos que se mencionan anteriormente se podrá observar que la identificación de las estrategias de producción oral se hizo apeándose en mayor medida a lo que los individuos entrevistados reportaron. Se podrá contemplar también que se emplearon términos nuevos para identificar a las estrategias, por ejemplo, pensar en inglés, estructuración, concentración, ubicación en una situación específica y alargamiento en la pronunciación de una sílaba de palabras. Sin embargo, se utilizaron también términos que se han utilizado anteriormente en otras taxonomías debido a que en ellos se encontró el significado exacto en la descripción de dichas estrategias.

Es evidente que el estudiante de inglés (como lengua extranjera) al expresar algún pensamiento o idea en forma oral, lo hace de muy diversas formas. Por ejemplo, al querer solicitar alguna información lo hace de diversas formas, puede utilizar, interjecciones, repetir palabras para darse tiempo de reordenar sus ideas, agregar información adicional a su petición para extender su idea, definir conceptos al no poseer la palabra adecuada, o todo lo contrario, que sería abandonar o modificar su idea original. También es común ver que algunos estudiantes utilicen un número muy reducido de palabras para expresarse además de todas las estrategias identificadas en este capítulo.

CONCLUSIONES

Resultados

Después de analizar algunas de las metodologías empleadas en las estrategias de aprendizaje, comunicación y producción, a continuación se explican algunas de las reflexiones logradas sobre la definición de las estrategias de producción oral, de su clasificación, ubicación en un modelo de producción oral y de la metodología utilizada en la investigación.

La definición de las estrategias se diseñó con base en un análisis de una identificación previa de estrategias de producción oral. Diez y ocho estudiantes fueron seleccionados de los 29 de la población total del estudio. De los datos recogidos, se eligieron las estrategias que proporcionaban mayor información y que tenían mayor recurrencia y éstas se interpretaron como un grupo representativo de su totalidad. Se eligieron estudiantes del nivel intermedio tomando la premisa de Bialystok (1990) quien identifica una relación entre los niveles de conocimiento de la lengua de estudio y una sensibilidad a una variedad de estrategias de comunicación, para determinar una de las características de la población de la investigación.

El estudio reveló que hay un gran número de estrategias que podrían ser identificadas, ya que la gran mayoría de los sujetos reportaron utilizar estrategias diferentes a las 13 que se encontraron en esta investigación. A pesar de que no se puede reportar un análisis estadístico estricto, se hará una breve referencia a la frecuencia que registraron estas estrategias:

Se pudo observar que un poco más de la mitad de la totalidad de los sujetos cuyos reportes fueron seleccionados para el análisis, utilizaban la multiestrategia, es decir, combinaban dos estrategias, por ejemplo: la estructuración con el monitoreo, la estructuración con la traducción, la estructuración con pensar en inglés, el monitoreo con el no logro del objetivo, la traducción con la concentración, el monitoreo con la concentración. Y, sólo una tercera parte de la totalidad de los sujetos de estudio expresaron emplear una sola

estrategia: la traducción, la aproximación, el monitoreo, el pensar en inglés y el no logro de objetivo.

También se observó que la estrategia de traducción estaba muy ligada a la de estructuración; al recuperar la información en español y antes de verbalizarla en inglés, los sujetos reportaron acomodar la información siguiendo patrones gramaticales del idioma inglés.

Cada uno de los modelos que se mencionaron conformaron el contexto teórico para el diseño del modelo de esta investigación, por ejemplo, el de Clark y Clark (1977) es un modelo muy ambicioso, el cual especifica la recuperación de información en cada una de sus fases. Sin embargo, este modelo al igual que el de Corder (1983) y el de Ellis (1985) contemplan el factor interacción del proceso de la comunicación. El modelo de producción oral resultante posee una estructura flexible, en él se pueden incorporar otras estrategias de producción. Otra característica es que éste, a su vez, puede ser ubicado en cualquiera de los modelos de producción y/o comunicación anteriormente mencionados. El modelo es específico porque representa un momento "x" del elaborado proceso de la comunicación. Se presentó una definición, una clasificación y un modelo de estrategias de producción oral a nivel general de explicación, que a su vez son específicos.

Se pudo observar una gran variedad de estrategias en cada una de las entrevistas aún cuando los individuos realizaron la misma actividad oral. Esta variedad de recursos que los individuos reportaron, indica que hay una gran variedad de estrategias que podrían ser identificadas en estudios futuros.

Implicaciones

O'Malley et al. (1985) reportaron que la frecuencia de uso de la estrategia de traducción, no fue muy alta en los grupos de los niveles básicos e intermedios. Sin embargo, la estrategia de repetición se identificó como la de mayor frecuencia de uso. Esto resultó interesante ya que su población de estudio eran nativos hablantes del español. Se puede notar que la estrategia de traducción fué reportada por todos los sujetos que participaron en el

estudio. Se podría investigar a futuro la similitud y/o diferencia de las taxonomías de estrategias de diferentes poblaciones con una misma lengua nativa.

En el estudio exploratorio los entrevistados reportaron utilizar las estrategias de atención dirigida, repetición, autoevaluación, imaginación y monitoreo al igual que en la segunda fase de esta investigación, las cuales fueron identificadas con base en la taxonomía que O'Malley et al. (1985) proporcionaron. Esta similitud se debe a que ambas poblaciones eran hispanohablantes. Sin embargo, en los enfoques actuales de la enseñanza del idioma inglés no se contempla a la traducción como un recurso importante que debe de ser desarrollado.

Independientemente de la intención del hablante, los participantes del estudio reportaron utilizar la estrategia de monitoreo y planeación y las definiciones que Wenden (1985) proporcionó de ellas se utilizaron como modelos para describir los términos propios de la primera fase de la investigación. La producción oral de los estudiantes de inglés reveló el uso de las siguientes estrategias:

1. traducción
2. estructuración
3. pensamiento en inglés
4. no logro de objetivo
5. aproximación
6. monitoreo
7. concentración y otras.

Todas estas deberían formar parte del conocimiento del alumno ya podrían facilitarle el empleo y/o el no empleo de ciertas estrategias en verbalizaciones futuras. El maestro por su parte también podría saber de que forma sus alumnos están produciendo; podría contar con un concepto más claro que le permitiera comprender los esfuerzos realizados por sus alumnos al verbalizar sus pensamientos y si pudiera existir alguna estrategia que les facilitara o que les dificultara su producción oral en clase. Este concepto se ha estudiado en

el área de las estrategias de aprendizaje y de comunicación como la concientización del lenguaje, (language awarness)

Las actividades orales en los libros de texto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera enfatizan la producción oral en la que el individuo produce en contextos más "auténticos", sin embargo lo que se puede encontrar sobre actividades orales y que sea aislado del factor interacción es demasiado limitado. Algunas de las estrategias o el mismo modelo podrían ser incluidos en el diseño de materiales como sugerencias a probar (strategies to try) en una verbalización determinada de una idea del individuo.

Se identificaron las estrategias de producción oral por medio de las reflexiones que los entrevistados proporcionaron. Además sería interesante tratar de comprobar en un estudio futuro si se puede beneficiar al alumno al hacerlo reflexionar los recursos y/o actividades que emplea inmediatamente antes de verbalizar.

También se podría ver la forma en que las técnicas utilizadas para identificar a las estrategias de producción oral podrían tener un mayor rendimiento.

APENDICE A

Agenda 1

Tarjeta C

- C: YOU'RE LOOKING FOR ONE OF THIS THINGS : AN APARTMENT TO SHARE / A ROOMMATE / A PART TIME JOB. ASK D IF HE / SHE KNOWS ANYBODY WHO MIGHT HELP YOU.
- D:
- C: ASK D IF YOU KNOW THAT PERSON.
- D:
- C: TELL D YOU REMEMBER THAT PERSON . ASK D TO GIVE YOU HIS / HER PHONE NUMBER.
- D:
- C: AGREE AND ASK D NOT TO FORGET.

Tarjeta D

- C:
- D: TELL C YOU KNOW SOMEBODY WHO MIGHT HELP HIM / HER.
- C: ANSWER. TELL D ABOUT THE PERSON AND DESCRIBE HIM / HER TO C.
- D: TELL C YOU DONT HAVE THE PHONE NUMBER WITH YOU. SUGGEST GIVING C YOUR FRIEND'S NUMBER SOME OTHER DAY.
- C:
- D: CLOSE THE CONVERSATION.

Agenda 2

Tarjeta C

- C: GREET D AND ASK WHAT'S NEW.
D:
C: ASK D FOR MORE INFORMATION ABOUT HIS / HER DECISION.
D:
C: GIVE A SUGGESTION THAT YOU THINK WILL HELP D.
D:
C: ACCEPT AN INVITATION. ASK WHERE DINNER IS GOING TO BE.
D:
C: AGREE WITH D AND CLOSE THE CONVERSATION.

Tarjeta D

- C:
D: TELL C ABOUT A DECISION YOU HAVE MADE WHICH WILL CHANGE YOUR LIFE.
C:
D: GIVE C MORE INFORMATION ABOUT YOUR DECISION.
C:
D: AGREE WITH C AND INVITE HER / HIM FOR DINNER.
C:
D: SUGGEST A PLACE AND DESCRIBE IT .
C:
D: CLOSE THE CONVERSATION.

Agenda 3

Tarjeta C

C: LAST WEEK YOU ASKED D TO FLY SOMEWHERE WITH YOU FOR A FEW DAYS. ASK D IF HE / SHE HAS DECIDED TO GO, AND MAKE PLANS FOR THE TRIP.

Tarjeta D

D: LAST WEEK C ASKED YOU TO FLY SOMEWHERE WITH HIM / HER FOR A FEW DAYS. NOW D WANTS TO KNOW IF YOU'VE DECIDED TO GO. TELL C YOU CAN GO, AND MAKE PLANS FOR THE TRIP.

Cardenas A. y Kimbrough, V. (1982 p. 31)

APENDICE B

SPACE	SPACE	OBJECT	ACT	ACTIVITY	EVENT	TIME	ACTOR	GOAL	FEELING
Can you describe in detail all the places?	What are all the ways space is organized by objects?	What are all the ways space is organized by objects?	What are all the ways space is organized by acts?	What are all the ways space is organized by acts?	What are all the ways space is organized by events?	What spatial changes occur over time?	What are all the ways space is used by actors?	What are all the ways space is related to goals?	What places are associated with feelings?
Where are objects located?	Can you describe in detail all the objects?	What are all the ways objects are used in acts?	What are all the ways objects are used in activities?	What are all the ways that objects are used in events?	Wow are objects used at different times?	What are all the ways objects are used by actors?	How are objects used in marking goals?	What are all the ways objects evoke feelings?	
Where do acts occur?	How do acts incorporate the use of objects?	Can you describe in detail all the acts?	How do acts incorporate the use of objects?	How do acts incorporate the use of objects?	How do acts vary over time?	What are the ways acts are performed by actors?	What are all the ways acts are related to goals?	What are all the ways acts are linked to feelings?	
What are all the places activities occur?	What are all the activities incorporated by objects?	What are all the ways activities incorporate acts?	Can you describe in detail all the activities?	What are all the ways activities are part of events?	How do activities vary at different times?	What are all the ways activities involve actors?	What are all the ways activities involve goals?	How do activities involve feelings?	
What are all the places events occur?	What are all the ways events incorporate objects?	What are all the ways events incorporate acts?	Can you describe in detail all the events?	How do events occur over time? Is there any sequencing?	How do events involve the various actors?	How are events related to goals?	How do events involve feelings?		
Where do time periods occur?	What are all the ways time affects objects?	How do acts fall into time periods?	How do activities fall into time periods?	How do events fall into time periods?	Can you describe in detail all the time periods?	When are all the times actors are "on stage"?	How are goals related to time periods?	When are feelings evoked?	
Where do actors place themselves?	What are all the ways actors use objects?	What are all the ways actors use acts?	How are actors involved in activities?	How are actors involved in events?	How do actors change over time or at different times?	Can you describe in detail all the actors?	Which actors are linked to which goals?	What are the feelings experienced by actors?	
Where are the goals sought and achieved?	What are all the ways goals involve use of objects?	What are all ways goals involve acts?	What activities are goal feeling or linked to goals?	What are all the ways goals are linked to goals?	Which goals are associated with which times?	How do the various goals affect the various actors?	Can you describe in detail all the goals?	What are all the ways goals evoke feelings?	
Where do the various feeling states occur?	What feelings lead to the use of what objects?	What are all ways feelings affect acts?	What are all the ways feelings affect activities?	What are all the ways feelings affect events?	How are feelings related to various time periods?	What are all the ways feelings involve actors?	What are the ways feelings influence goals?	Can you describe in detail all the feelings?	

NOTAS

CAPITULO UNO

1. ...La "comunicación" se ha aceptado enteramente como un componente esencial e importante parte del "producto" de la enseñanza de idiomas, sin embargo, no se le ha dado más que un lugar simbólico, como un componente esencial e importante "proceso" Una extensión lógica del argumento que si la comunicacion es el objetivo entonces debería de ser el elemento más importante del proceso... (p. 167)

2. El o ella adquieren competencia para cuándo hablar, cuándo no, del tema para conversar y con quién, cuándo, dónde, y de qué manera (p. 229).

3. La comunicación en este capítulo es el intercambio y negociación de información entre por lo menos dos individuos mediante el uso de símbolos verbales y no verbales, en formas orales, escritas o visuales y procesos de producción y comprensión (p. 4).

4. Explica que esta información constantemente se modifica por más información, el contexto de la comunicación, de la elección de las formas del lenguaje y de las conductas no verbales (p. 4).

5. Comunicación real - la realización del conocimiento (que el mismo autor explica abajo) y la habilidad bajo condiciones limitantes psicológicas y ambientales como la memoria y las limitantes perceptuales: fatiga, nerviosismo, distracciones y los ruidos ambientales que crean interferencia (p. 5).

6. Una parte esencial de la comunicación real, pero es sólo reflejada indirectamente y en algunas ocasiones de forma imperfecta (e.g. en inadvertidos y aleatorias equivocaciones de la lengua, combinación de registros), debido a condiciones limitantes (p.5).

7. El dominio del código del lenguaje (verbal y no verbal). De esta manera, se incluyen características y reglas del lenguaje como vocabulario, formación de palabras, de oraciones, la pronunciación, la ortografía y la semántica lingüística . Esta competencia está enfocada directamente al conocimiento y habilidad requeridos para entender y expresar correctamente el significado literal de las expresiones... (p.7)

8. El status de los participantes, los propósitos de las interacciones y las normas o convenciones de interacción... Una expresión apropiada lo es tanto en su significado como en su forma (p. 7).

9. El segmento del conocimiento del mundo guardado por el niño o adulto que tiene que ver con la gente como criaturas con facultades cognoscitivas que poseen diversas tareas cognoscitivas, con objetivos, acciones y experiencias (p. 906).

10. El segmento del conocimiento del mundo guardado por el niño o adulto que tiene que ver con la gente como criaturas con facultades cognoscitivas que poseen diversas tareas cognoscitivas, con objetivos, acciones y experiencias (p. 906).

11. Las conductas empleadas para centrar, arreglar, planear y evaluar su propio aprendizaje. Estas están "más allá de las estrategias cognoscitivas para proporcionar control de la ejecución sobre de los procesos de aprendizaje (p. 404).

12. Estrategias metacognoscitivas del aprendizaje

1. Planeación
 - Automanejo
 - Preparación
 - Atención dirigida
 - Atención seleccionada
 - Producción retrasada
2. Monitoreo
 - Auto-monitoreo
3. Evaluación
 - Auto-evaluación
 - Otras

Estrategias cognoscitivas de aprendizaje

1. Agrupación
2. Representación Auditiva
3. Elaboración
4. Contextualización
5. Fuente
6. Inferencia
7. Transferencia
8. Traducción
9. Imaginación
10. Tomar notas
11. Repetición
12. Otras

Estrategias socioafectivas de aprendizaje

1. Cooperación
2. Preguntar para verificar

(pp. 567 -668)

13. Debido a que la comunicación es un acontecimiento cooperativo, uno debe de suponer que puede adoptar estrategias de producción y de recepción en la comunicación (p.15).
14. El término se relaciona a un mutuo intento de dos interlocutores en acordar en un significado en situaciones en las que el significado requerido de las estructuras parece ser no compartido. (Las estructuras de significado aquí, incluirán estructuras lingüísticas y estructuras de reglas sociolingüísticas). (p. 65)
15. En cuanto a que las dos son intentos en utilizar el propio sistema lingüístico, pero las estrategias de producción se diferencian, ya que no tienen el enfoque interaccional de la negociación de un significado (p. 65).
16. .conductas expuestas de las conductas cognoscitivas en las que los individuos nos dan claves de como resuelven y piensan. (p. xi).
17. Las tentativas para utilizar el conocimiento existente de la segunda lengua en forma eficiente y clara con un esfuerzo mínimo. Las estrategias de comunicación ocurren cuando el individuo no es capaz de comunicar su objetivo original en la forma en que lo planeó y por tal motivo es obligado a reducir su objetivo o a encontrar medios alternativos para lograrlo (p. 165).
18. Para describirse por estrategias de comunicación, de producción, las cuales operan cuando el alumno emplea los recursos disponibles en forma fácil y en forma inconsciente (p. 165).

CAPITULO TRES

19. Los hablantes hablan con el objeto de obtener alguna respuesta en sus receptores.

Expresan un mensaje para obtener un cambio en el estado de sus conocimientos (p. 223).

20. Hay diversas dificultades con la definición interaccional [de la comunicación que Tarone propone (1981)] cuando el interlocutor no está presente y no hay una visible negociación de significados. Los problemas de comunicación ocurren tanto en los monólogos como en los diálogos. La utilización de una estrategia de comunicación puede suceder sin ser manifestada en la interacción (pp. 181 - 182).

BIBLIOGRAFIA DE REFERENCIA

Bialystok, E. 1979. "The role of conscious strategies in second language proficiency". The Canadian Modern Language Review. Vol 35, No 3: 372 - 393.

Bialystok, E. 1990. Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use. Oxford: Basil Blackwell. p.158.

Brumfit, C.J. y K., Johnson. 1979. The communicative Approach to Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Canale, M. 1983. "From Communicative competence to communicative language pedagogy" en Richards, J.C. y Schmidt, R.W, Language and Communication. UK: Longman.

Clark, H. y Clark, E. 1977. Psychology and Language: an Introduction to Psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich. pp. 223 - 292

Cardenas, A., y Kimbrough, V. 1982. Life Styles, Teacher's Manual I. México: Longman. p. 31

Cohen, A. 1987. "Using verbal reports in research on language learning" en Introspection in Second Language Research. Clevedon: Multilingual Matters.

Corder, S.P. 1983. "Strategies of communication", Leiwo, Matti and Rasanen, Anne (eds). A FinLAN Voutilkirja, Publications de l' Association Finlandais de Linguistique Appliquée. 23, 1978. (ahora en Faerch, C. y Kasper, G., (eds). Strategies in Interlanguage Communication, England: Longman. pp. 15 - 19.

Crookall, D. y Oxford, R. 1989. "Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues". The Modern Language Journal. Vol. 73, No 4, winter. pp. 404 - 419.

De Alvarado, E. L., De Canales, F. H. y Pineda, E. B. 1988. "Diseño Metodológico" en Metodología de la Investigación. México, D.F: Editorial Limusa. pp. 145 - 148.

Ellis, G. y Sinclair, B. 1990. Learning to Learn English. Cambridge: Cambridge University Press. p. 154.

Ellis, R. 1984. "Communication Strategies and the Evaluation of Communicative Performance". ELT Journal. Vol. 38. No 1, January. pp. 39 - 44.

Ellis, R. 1985. "Learner Strategies" en Understanding Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press. pp. 164 - 189

Faerch, C. y Kasper, G. 1983. "Processes and strategies in foreign language learning and communication", Interlanguage Studies in Utrecht, 5, 1980, pp. 47-118. (ahora en Faerch, C. Kasper, G. (eds). Strategies in Interlanguage Communication. England: Longman. pp. 242.

Flavell, J.H. 1979. "Metacognition and Cognitive Monitoring. A new Area of Cognitive - Developmental Inquiry". American Psychologist. Vol. 34, No 10.

O'Malley, J. Chamot, A., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., y Russo, R., 1985. "Learning Strategy Applications with students of English as a Second Language", Tesol Quarterly. Vol. 19, No 3, September. pp. 557 - 584.

Patton, M., Q. 1982. "Qualitative Interviewing". Qualitative Evaluation Methods. Beverly Hill, C. A.: Sage Publications.

Rivers, W. 1983. Communicating in a Second Language: Theory and practice in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press.

Saiz, M. 1990. "Communication Strategies". Forum. No 28. pp. 23 - 25.

Selinker, S. 1972 Interlanguage. Reprinted from IRAL, Vol. X - 3. Julius Gross Verlag Heidelberg. pp. 31 - 54.

Spradley, J.P. 1979. Participant Observation. New York, New York: Holt Rinehart and Winston. p. 83

Stern, H.H. 1983. "Aspects of sociolinguistics". Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. pp. 582.

Shaw, Q. 1983. "Strategies for Oral Interaction and Learning". Mextesol Journal. Vol. 7, No1. pp. 58 - 74.

Swan, M. 1985. "A critical look at the communicative approach" en ELT Journal. UK: Oxford University Press. Vol. 39, No 1, January. pp. 2 - 12.

Tarone, E. 1983. "Some thoughts on the notion of communicatios strategies". TESOL Quarterly. September, 1981 (ahora en Faerch , C. y Kasper, G., (eds). Strategies of Interlanguage Communication. England: Longman. pp. 61 - 74.

Wenden, A. 1985. "Learner Strategies". Tesol Newsletter. Vol. 5. pp. 1 - 7

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA