

## Análisis sociocultural de las estrategias comunicativas de estudiantes belgas flamencos en el aprendizaje de E/LE

Ana Ibáñez Moreno

UNED (España) - Hogeschool Gent (Bélgica)

### Resumen

En este trabajo analizo las estrategias de comunicación de estudiantes de español como lengua extranjera (E/LE) de nacionalidad belga, cuya lengua materna (L1) es el neerlandés. Establezco una relación entre las estrategias que más utilizan estos estudiantes y la influencia de factores socioculturales. El estudio revela que a pesar de tener altas habilidades orales debido a su tradición multilingüe, tienden a usar estrategias que revelan su timidez a nivel social. Esto tiene que ver con su pertenencia a una cultura donde en términos socio-pragmáticos prevalece el individuo sobre el grupo (Haverkate 2003, Goethals y Depreitere 2008). Los resultados obtenidos muestran la directa relación existente entre la cultura y la sociedad a la que el hablante pertenece y sus estrategias de comunicación.

**Palabras clave:** estrategias de comunicación, evasión, compensación, E/LE, factores socioculturales, multilingüismo

### Abstract

In this work I analyze the communication strategies of students of Spanish as a Foreign Language of Belgian nationality, and whose first language is Dutch. I draw on the relationship between their most frequently used strategies and the influence of socio-cultural factors. The study reveals that, even though they have high oral skills, due to their multilingual background, they tend to employ strategies that show their social timidity. This has to do with their pertaining to a culture where, in socio-pragmatic terms, the individual is over the social group (Haverkate 2003, Goethals and Depreitere 2008). The results obtained show the direct relationship that holds between the culture and the society to which the speaker belongs and his/her communication strategies.

**Keywords:** communication strategies, avoidance, compensation, SSL, socio-cultural factors, multilingualism.

### 1. Introducción

Este trabajo consiste en un estudio de las estrategias de comunicación<sup>1</sup> empleadas por aprendices de español desde un punto de vista socio-cultural. Se adscribe, así, al enfoque comunicativo que advoca la necesidad de analizar y promover la competencia comunicativa desde un punto de vista intercultural. Recientes estudios en esta línea (Byram 1997, Mallén 2008, etc.) enfatizan la importancia de enseñar la segunda lengua (L2) dentro de un contexto cultural determinado, enfocándola así como un instrumento al servicio de la comunicación y comunión entre dos culturas distintas (la del hablante nativo y la del hablante nativo de la L2). Es esencial, por tanto, el desarrollo de una competencia intercultural por parte del estudiante para que éste pueda desenvolverse adecuadamente dentro del contexto en que la L2 se enmarca. Si bien me adscribo a este enfoque, la perspectiva que adopto para el estudio que aquí presento es distinta: el énfasis aquí no se pone tanto en la cultura en la que se enmarca la L2 como en la influencia que la cultura propia (en la que la

<sup>1</sup> Una definición que nos parece adecuada de *Estrategias de Comunicación* es la de Tarone (1980: 419): *A mutual attempt of two interlocutors to agree on a meaning in situations where requisite meaning structures do not seem to be shared.*



consecuencia de los avances de investigaciones en sociolingüística y psicolingüística. De este modo, la competencia comunicativa integra la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática<sup>3</sup>. Numerosos autores (Kramsch 1992, Byram 1997, Lustig y Koester 1999, etc.) proponen incluir, además, la *competencia intercultural* como base para un adecuado aprendizaje de la L2. Es por tanto importante tener en cuenta que las estrategias de comunicación han de ser valoradas dentro de su propio marco cultural y como elementos funcionales que se ponen al servicio de las intenciones comunicativas de los hablantes.

Por tanto, las estrategias comunicativas ya se han estudiado desde un enfoque intercultural y pragmático, pero desde un punto de vista positivo, es decir, a partir de lo que el alumno sabe o debe decir. Sin embargo, como Tardo Fernández (2005) defiende, no se han estudiado las estrategias comunicativas que se usan para *compensar* las deficiencias de los conocimientos de la L2 desde este punto de vista de la *interculturalidad*: ¿Qué hace el hablante de un país o de una cultura concreta cuando *no* sabe decir algo? Es decir, no se suele tener en cuenta la cultura de los propios estudiantes y sus reglas pragmáticas. Por ello, en este trabajo se tiene en cuenta el bagaje cultural y pragmático de los estudiantes, viendo la relación entre la frecuencia de uso de ciertas estrategias y la influencia de factores pragmáticos y socioculturales adscritos a su L1. Los datos resultantes de este tipo de estudio permiten, de este modo, conocer los puntos fuertes y débiles del grupo concreto analizado y dejan una vía de investigación abierta para elaborar materiales didácticos que se apoyen en los mismos y que tengan en cuenta esta perspectiva intercultural. Se trataría, por tanto, de diseñar materiales acordes con el contexto sociocultural del propio estudiante, además de promover el desarrollo de su competencia intercultural<sup>4</sup>.

Aunque llevados a cabo con estudiantes de otras culturas, existen estudios recientes en esta línea que conviene mencionar. Esto nos permite cubrir además otra línea de análisis, al poder establecer comparaciones entre unos estudiantes y otros de acuerdo con sus diferencias no sólo lingüísticas, sino también culturales. Uno de estos estudios es el de Zhang (2007), que trata los problemas a los que se enfrentan los aprendices de inglés de origen chino. De acuerdo con este trabajo, los estudiantes chinos tienden a dejar de hablar cuando no encuentran la palabra o la expresión adecuada. Cita como ejemplo a dos estudiantes que hablan del tiempo, y uno de ellos trata de decir *drizzle*, ‘llovizna’, pero al no encontrar la palabra, se queda callado. Por tanto, podemos decir que los estudiantes chinos tienden a utilizar las estrategias de evasión, como abandono del mensaje o del tema (denominadas así por Tarone 1977 y Dornyei 1995), en oposición a las estrategias de compensación.<sup>5</sup> Tras analizar a sus estudiantes chinos, Zhang (2007) declara que tienden a usar las estrategias de evasión porque su conocimiento del inglés es bajo, lo cual no les permite pensar y hablar a la vez en esa L2. Además, raramente lo practican. En cuanto a las estrategias de compensación, los estudiantes chinos raramente usan extranjerismos, probablemente debido a la distancia entre la L1 y la L2. Esta estrategia, sin embargo, es muy recurrida por los estudiantes españoles de inglés como L2, debido seguramente a que la distancia ente la L1 y la L2 es menor.. En el caso de los belgas,

---

<sup>3</sup> Para una descripción amplia de estas consecuencias, remitimos al lector a Tardo Fernández (2005).

<sup>4</sup> Byram (1997: 31) define la competencia intercultural como “la capacidad lingüística que tiene la persona hacia una lengua extranjera al interactuar socialmente con alguien que proviene de un país diferente”, y establece cuatro componentes de la misma: actitud hacia la otra cultura, conocimiento de la otra cultura, capacidad de interactuar y conciencia crítica cultural.

<sup>5</sup> Es evidente, por tanto, que el uso de las estrategias comunicativas está sujeto a factores de tipo sociocultural, ya que los estudiantes belgas analizados en este estudio tienden a usar estrategias de compensación cuando quieren decir algo, mientras que se quedan callados cuando no entienden algo.

además de usar palabras de su L1 usan a menudo palabras del francés (lengua oficial en Bélgica), por la proximidad con el español. También son importantes los métodos de aprendizaje empleados en el aula. Solamente potenciando las estrategias comunicativas para desarrollar las habilidades orales y la autonomía de los aprendices, en línea con Tardo Fernández (2005), podemos agilizar y contribuir positivamente al proceso de aprendizaje de una L2. Tras todo lo expuesto, podemos decir que algunos de los factores que influyen en el uso de las estrategias de comunicación son:

(1)

- ✓ *Lingüísticos*: a mayor proximidad entre la L1 y la L2, mayor uso de extranjerismos (empleo de una palabra de la L1 para expresarse en la L2)
- ✓ *Métodos de enseñanza y de aprendizaje*: a mayor empleo de un enfoque centrado en el alumno donde se potencien las habilidades orales y la autonomía del estudiante, menor uso de las estrategias de evasión.
- ✓ *Psicológicos*: timidez, seguridad en uno mismo, motivación, etc.
- ✓ *Socioculturales*: individualismo frente a colectivismo, competitividad frente a cooperación, etc.

En este trabajo me centro en los factores socioculturales. En relación con esto, en la sección 3 presento las características socioculturales y pragmáticas de los estudiantes analizados.

### 3. Grupo de estudio

Este estudio está basado en la recopilación de datos mediante la grabación de actos de habla y el análisis de las estrategias de comunicación utilizadas durante estos actos. Para ello, se organizaron unas tutorías de conversación durante el curso académico 2008-2009 en las que los alumnos mantenían una conversación de 20 minutos con la tutora (yo misma) por parejas o en grupos de tres. Estas tutorías resultaron ser altamente motivadoras para los alumnos, al encontrarse ante una situación de conversación real, en un entorno natural que promueve la adquisición de las habilidades comunicativas, en línea con Krashen y su *input hypothesis* (1977). Participaron un total de 110 alumnos. Las conversaciones tuvieron lugar con cada grupo en dos ocasiones durante el transcurso del segundo semestre del primer curso.

En dichas tutorías, el habla utilizada por la tutora era natural, emulando un contexto real. Es decir, lingüísticamente no se aplicó el habla conocida como *Habla para extranjeros* (*foreigner talk*, estudiada y defendida por Hatch 1979) que Pastor (2004) define como una variedad de habla socialmente modificada, más simplificada, aplicada para dirigirse a los hablantes no nativos por parte de los hablantes nativos, para facilitar la interacción y favorecer la comunicación. El objetivo era emular una situación lo más natural posible, que en sí misma resultara motivadora. Socialmente, los temas de conversación iban dirigidos a motivar este contexto natural, ya que estaban relacionados con sus propias vidas (sus hábitos, sus aficiones, sus familias), con el contraste entre la cultura española y la cultura flamenca (las costumbres de cada país, la gastronomía, las tradiciones, las fiestas populares, la forma de ser de las gentes, etc.) y con los viajes (el turismo de playa o de montaña, el tipo de viaje ideal de cada uno, los países a los que les gustaría viajar, etc.). Estos temas han sido los elegidos por tres razones. Por un lado, está la motivación interna del tema a tratar (son temas interesantes que incitan a hablar de uno mismo y estimulan el interés de los alumnos por expresar sus ideas). Por otro, tenemos el hecho de que son temas que no requieren de un uso complejo de las



- a. Abandono del mensaje
- b. Evitación del tema
- 2. Estrategias de compensación
  - a. Circunloquio
  - b. Aproximación
  - c. Uso de palabra multiusos (Ej: *cosa*)
  - d. Acuñación de palabras (word coinage)
  - e. Patrones prefabricados (Ej: *¿cómo estás?*)
  - f. Signos no lingüísticos: mimo, gestos, imitación de sonidos, expresiones faciales
  - g. Traducción literal (Ej: *Yo soy 29 años*)
  - h. Extranjerismo mediante:
    - i. la adopción de la fonología de la L1
    - ii. la adopción de la morfología de la L1
  - i. Interferencia (Code-switching): usar una palabra de la L1
  - j. Petición de ayuda
    - i. Directamente (Ej: *¿Qué es eso?*)
    - ii. Indirectamente: aumento del tono, pausa, expresión de confusión...
  - k. Estrategias para ganar tiempo: rellenos temporales (time fillers), pausas...

Esta división entre estrategias en dos grupos (usar lenguaje o evitar hablar) es, a mi entender, más apropiado y adecuado a la realidad lingüística desde el punto de vista multicultural. De este modo, los estudiantes chinos pueden agruparse en las estrategias del grupo 1, mientras que los estudiantes belgas se concentran en el uso de las estrategias del grupo 2, como veremos más adelante.

Por su parte, Corder (1981) establece también dos grandes grupos: evitación de riesgos (*risk avoiding*) y asunción de riesgos (*risk taking*), equiparables a los grupos 1 y 2 del punto (3) respectivamente. Por lo demás, los otros cuatro grupos que Tarone (1977) propone (puntos 2 a 5 de la figura 2), junto con sus consiguientes subdivisiones, son en amplio modo equiparables a la taxonomía de Dornyei (1995): La paráfrasis de Tarone (1977) incluye el *circunloquio*, la *aproximación* y la *acuñación de palabras*, que son los puntos 2.a., 2.b, y 2.d. de Dornyei (1995). El grupo de *Transferencia consciente* en Tarone (1977) incluye la *traducción literal* y la *interferencia*, que son los puntos 2.7. y 2.9 de Dornyei (1995) –con la diferencia de que Dornyei (1995) llama al *Language Switch* (*interferencia* aquí) *Code Switch*. Finalmente, tenemos *Petición de ayuda* y *Mímica* en Tarone (1977), sin ninguna otra especificación, mientras que Dornyei (1995) establece dos tipos de petición de ayuda (*directa* o *indirecta*), y llama *Signos no lingüísticos* a lo que Tarone (1977) se refiere como *Mímica*, donde además del mimo incluye *gestos*, *sonidos* o *expresiones faciales*. Dornyei (1995) va más allá al añadir, además, el uso de *palabras multiuso* (2.3) o de *patrones prefabricados* (2.5), así como los *extranjerismos* (2.8) o las *estrategias para ganar tiempo* (2.11). Por tanto, aunque la agrupación de estrategias comunicativas de Dornyei (1995) es menos sistemática, es por otro lado más exhaustiva.

## 5. Clasificación propia de estrategias comunicativas

Una vez vistas las principales taxonomías utilizadas hasta el momento, procedo a presentar mi propia taxonomía. La principal diferencia con respecto a las demás taxonomías es que establezco una distinción



- b. Expresión oral (¿Qué hace el estudiante cuando no sabe expresar algo?)
- i. Definición
 

*No conozco la palabra...pero eso que reciben los padres por sus hijos*

---

*Hay, cómo se dice...recipientes para beber*
  - ii. Acuñación de palabras
    1. Pseudo-inventadas.
 

*E2: Los fines de semana trabajo en un **restaurant***
    2. Uso de la palabra en contexto erróneo.
 

*Hay tres tipos de cerveza, amber, **camomila** (en lugar de cerveza rubia) y bruin.*
  - iii. Pedir ayuda
    1. Al interlocutor
      - a. En la L1
 

*El año pasado he viajado a España y este año voy a ¿**Turkije**?[Turquía]*
      - b. En la L2
 

*En mi pasatiempo...¿es correcto, pasatiempo?*
    2. Al compañero (en la L1)
 

*E: Hoe zeg je dat? [¿Cómo se dice eso?]*

---

*Hoe zeg je samen/zwemmen/etc.? [¿Cómo se dice juntos/nadar/etc.]*
  - iv. Interferencia (*language switch*)
    1. desde la L1
 

*Me gusta ver películas de otros países como **Deutsland** [Alemania]*
    2. desde otras lenguas
 

*Mi hermano trabaja en una **usine** [planta industrial, del francés]*
  - v. Autocorregirse
 

*Yo también hago lenguaje casual...no, gestual.*
  - vi. Gestos
 

*He bailado rock&roll con un amigo pero no es fácil porque tu amigo tiene que ser...[gesto de fuerza]*
  - vii. Rellenos temporales (interjecciones, usadas en L1)
 

*Allez!; Hooo!; Wacht! Buf!*
  - viii. Otros
    1. Función fática (El estudiante remarca que está entendiendo)
 

*E: Si, mmmm, si, si, ah!/¿Ah, si!*
    2. El compañero colabora traduciendo de L1 a L2 o de L2 a L1
 

*A: ¿Te gusta Overport?*

*E1: Ahora, er is te veel [hay demasiada...]...[risas]*

*E2: No sabe cómo de decirlo*

*E1: Het is altijd dezelfde [siempre es lo mismo]*



## *E2: Siempre es lo mismo*

Esta taxonomía muestra ciertas diferencias con las mostradas en el apartado 4 de este trabajo, a pesar de que sigue la misma estructura básica de distinción entre estrategias de evasión y estrategias de compensación dada por Dornyei (1995). La más destacable es, como dije anteriormente, que dentro del punto 2 (estrategias de compensación), distingo entre dos tipos de habilidades: *comprensión* oral y *expresión* oral –no distingo esto en las estrategias de evasión, punto 1, porque éstas han sido usadas en la comprensión, con la excepción de tres casos, en un 98%. Las estrategias de compensación empleadas durante la comprensión y las empleadas durante la expresión son, como se observa arriba en el punto (4), distintas.

Ninguna de las taxonomías mostradas toma en cuenta la comprensión oral como contexto donde se usen las estrategias de comunicación, con la excepción de Dornyei (1995), que en la estrategia 2.j (*Petición de ayuda*) parece implicar que se refiere a este campo. En el caso que nos ocupa, ver qué hace el alumno cuando no entiende algo por parte del interlocutor es básico para analizar las estrategias comunicativas de una manera global. Más aún, dado que este estudio está centrado en un enfoque socio-cultural, ver cómo reaccionan los estudiantes cuando escuchan algo que no entienden es esencial para sacar conclusiones relevantes. Por ello, he establecido la jerarquía de forma que por un lado tenemos las habilidades de comprensión y por otro las de expresión oral.

Otro aspecto de mi taxonomía a tener en cuenta es que solamente incluye aquellas estrategias que han sido usadas en alguna ocasión por los estudiantes analizados. Así, por ejemplo, al no darse casos de uso de generalizaciones, incluidas dentro de Dornyei (1995) bajo el nombre de *Uso de palabras multiusos* (ej. *cosa*) en 2.c, este tipo de estrategias se han omitido directamente.

En lo que sigue, analizo los datos recogidos, clasificados y cuantificados, y doy cuenta de las conclusiones resultantes.

## **6. Resultados y conclusiones finales**

El presente estudio es novedoso en cuanto que propone una taxonomía de estrategias de comunicación basada en el tipo de hablante que se analiza, y por tanto idiosincrásica y aplicable a un grupo social concreto. Por tanto, se ha elaborado a partir de los datos y a su vez se ha aplicado para realizar un estudio socio-cultural de estudiantes belgas cuya L1 es el neerlandés. Muestra la relación que existe entre estrategias de comunicación y habilidades y/o costumbres sociales y culturales. Estamos ante una taxonomía que marca la importancia de distinguir entre cómo reaccionan los estudiantes cuando no entienden algo y cómo reaccionan cuando quieren expresar algo y no saben bien cómo hacerlo, puesto que este hecho tiene relación directa con su cultura. En términos pragmático-culturales, dentro de la cultura de Flandes prevalece el individuo sobre el grupo social, en oposición a culturas mediterráneas como la española, donde prevalece el colectivismo o solidaridad (es decir, el grupo social sobre el individuo). Como señalan Goethals y Depreitere (2009), siguiendo a Haverkate (2003), en este tipo de culturas es primordial respetar la individualidad del otro, de tal forma que cuando el hablante tiene que irrumpir en ella, por ejemplo, para hacer una petición, utiliza fórmulas para suavizar su mensaje. Así, el imperativo en español se expresa tanto para órdenes como para peticiones, mientras que en neerlandés solamente se usaría para órdenes, no para peticiones:

(5)

*¿Puedes repetir?/Repite, por favor*

*Kunt u dat even herhalen aub?* (¿Podría usted (*even* = atenuador) repetir por favor?)

Otro rasgo lingüístico que refleja este rasgo cultural es el extendido y frecuente uso de los diminutivos en neerlandés para suavizar la fuerza elocutiva del enunciado (Shetter 1959, Dirven 1987). Así, por ejemplo, para pedir una bolsa de plástico en el supermercado, una conversación prototípica sería:

(6)

Cliente: *Mag ik een zakje aub?* [¿Me puedes dar otra bolsa –*bolsita*, lit.- por favor?]

Cajera: *Eentje?* [¿una? –\**unita*, lit.-]

Cliente: *Ja, eentje* [sí, una]

Esto también hace que, a pesar de tener altas habilidades orales debido a su tradición multilingüe, los hablantes tiendan a usar estrategias que revelan su timidez a nivel social: cuando no comprenden algo tienden a callarse, a no ser que inevitablemente deban responder –por ejemplo, cuando el profesor les hace una pregunta y espera una respuesta-; en cuanto a las estrategias de expresión oral, prefieren pedir ayuda a su compañero en su L1, el neerlandés, antes que al profesor. A pesar de ello, emplean otra serie de estrategias que les permite avanzar en sus habilidades comunicativas y alcanzar una cierta fluidez, como el uso de acuñaciones de palabras (*word coinage*) o de extranjerismos, errores de interlengua que les permiten seguir hablando sin interrumpir el proceso comunicativo. En lo que sigue describo en más detalle todos estos rasgos. Para ello, la tabla de debajo muestra los datos numéricos de la frecuencia de uso de cada una de las estrategias recogidas:

1. Estrategias de evasión (en la comprensión) → 28 (51%)								
1.a. Abandono de la conversación				1.b. Otras (generalmente gestos de no entender)				
15 (56%)				13 (44%)				
2.a. Estrategias de compensación: Comprensión → 25 (49%)								
2.a.1. Repetición			2.a.2. Pedir ayuda			2.a.3. Otras		
5 (20%)			2.a.2.1.		2.a.2.2.		2 (8%)	
			15 (60%)		3 (12%)			
2.b. Estrategias de compensación: Expresión → 51 (98%)								
2.b.1. Defin.		2.b.2. Acuña		2.b.3. Pedir ayud		2.b.4. Switch		2.b.5. Otras
4 (8%)		9 (17%)		2.b.3.1.	2.b.3.2	2.b.4.1.	2.b.4.2	2.b.5.1
		6 (12%)	11(20%)	6(12%)	3 (6%)	5(10%)	4(8%)	3 (6%)

*Tabla 1: Frecuencia de ocurrencia de las estrategias comunicativas*

En la tabla 1 se muestran los datos de dos modos: por un lado, la cifra de la izquierda muestra el número total de veces que alguno de los estudiantes utilizó dicha estrategia. Entre paréntesis, a la derecha, se incluye un porcentaje. Dicho porcentaje se ha calculado a partir del número total de veces que se han usado cualquiera de las estrategias de un determinado grupo. Por ejemplo, si se han usado 51 veces todas las estrategias de compensación en expresión oral, 51 representa la cifra absoluta de veces sobre la que se calcula la relación de veces en que un subtipo de estas estrategias se ha usado: así, la definición se ha usado 4 veces de las 51, lo que representa un 8% del total.

Se ha observado un elevado uso de estrategias de evasión en la comprensión oral. La razón es que las culturas individualistas dan lugar a una mayor timidez social. Esto hace al individuo ser más susceptible e inseguro a la hora de demostrar públicamente que no es competente en algo. En este caso, cuando el alumno

no entiende evita reaccionar con una estrategia positiva (es decir, usando fórmulas como “no entiendo”), que mostraría dicha falta de entendimiento.

A esto se une la competitividad como rasgo de una sociedad desarrollada y con un alto estado del bienestar. Está demostrado que la competitividad es un rasgo de sociedades de este tipo, donde los ciudadanos no necesitan unos de otros para sobrevivir o evolucionar, sino que más bien los otros son corredores de fondo que compiten con ellos por alcanzar las mismas metas de éxito. En esta línea, trabajos recientes de la Organización Mundial de la Salud establecen una relación entre la mejora objetiva de las condiciones de la existencia y la desintegración de los grupos sociales. Así, Sartorius (2002) afirma que cuanto más elevado es el nivel de organización obtenido por una sociedad, más desunidos están los individuos. Cuanto más mejoran las condiciones de vida de una sociedad, menos necesidad tiene cada hombre de los demás. Aparece incluso, como Cyrulnik (2008: 34) señala, la necesidad opuesta: en su carrera por el desarrollo de uno mismo, el hecho de ocuparse de los demás, y por ende de ser cooperativo, supone un obstáculo para alcanzar ciertas metas:

La mejora de las prestaciones individuales conlleva la dilución de los vínculos y aumenta la vulnerabilidad frente a las experiencias traumáticas. Todo va bien mientras uno se mantiene en la carrera, pero, en caso de desgracia, sin afecto y sin sentido, la vida se vuelve demasiado dura, y los desgarros traumáticos resultan difíciles de recomponer.

En este estudio, estas afirmaciones sirven para explicar el porqué del acusado uso de las estrategias de evasión por parte de estudiantes que tienen una alta predisposición social y cultural para el aprendizaje de lenguas. Es por ello, en cuanto a dichas estrategias de evasión, que los estudiantes las usan en su mayoría (49% de las veces) cuando no entienden lo que la tutora dice. Tienden a quedarse callados y a mirar con cara de extrañeza, y en algunos casos a reírse con nerviosismo. Por tanto, el recurso de no decir nada es frecuentemente utilizado, por la “vergüenza” a reconocer su “incapacidad” para comprender.

Tan sólo ocasionalmente los estudiantes usan las estrategias de evasión cuando quieren expresar algo y no conocen la palabra (solamente se han dado tres casos). Otra reacción ocasional es comentar en la L1 (*Ik begrijp nu niet 'Ahora no entiendo'*) que no entienden lo que se les pregunta, algo que anoto como una forma de evitación, ya que la comunicación queda rota igualmente.

En cuanto a las estrategias de compensación, los estudiantes belgas recurrieron a ellas cuando no entendían en casi la mitad de las ocasiones. Cuando usan estrategias de compensación en la comprensión oral se observan tres tipos de estrategia: Repetir la palabra que no entienden mediante una pregunta (ej: Ana: “El clima allí es mejor, ¿no?; E: “El clima?”), en un 20% de los casos. Pedir ayuda, en un 72% de los casos. El apartado *Otras*, en este caso, abarca tan sólo un 8% de los casos (solamente se han dado dos casos), y son situaciones ocasionales en las que el alumno malinterpretaba lo que se decía y respondía erróneamente, o el caso en que un alumno no entendió y usó rellenos temporales pero respondió finalmente, puesto que en realidad no había comprendido bien. Estos casos aislados son considerados aquí como estrategias de compensación, dado que el alumno reacciona y trata de establecer una comunicación, a pesar de que no lo consiga de manera satisfactoria.

Respecto a la estrategia más usada, la de pedir ayuda, en su mayoría el alumno pedía ayuda al interlocutor, y siempre en la L2. Se ha constatado una amplia variedad de fórmulas que Dornyei (1995) denomina *patrones prefabricados* (punto 2.e de su taxonomía). Algunas de estas fórmulas se pueden ver en la figura (5). Una parte del programa de aprendizaje comunicativo de este curso consistía en el uso de estrategias de comunicación, y a los alumnos se les proporcionaba a lo largo del curso con una variada lista

de fórmulas de este tipo<sup>6</sup>. El uso de las mismas fue aumentando a lo largo del semestre, a medida que los alumnos iban ampliando su bagaje de fórmulas. Solamente en alguna ocasión ha recurrido a su compañero para pedirle ayuda, y en ese caso preguntaba siempre en la L1.

Si observamos los datos de un modo global, es solamente casi la mitad de las veces cuando los estudiantes han recurrido a diferentes estrategias compensatorias cuando no entendían algo (49%, respecto al 51% de las veces en que han recurrido a estrategias de evasión). Este porcentaje es reducido. El hecho de que en más de la mitad de las ocasiones los estudiantes no reaccionen ante la falta de comprensión oral demuestra lo que hemos declarado más arriba: que tienen “vergüenza” de reconocer públicamente su error o su falta de capacidad, y relaciono esto con su pertenencia a una cultura individualista y competitiva.

No ocurre lo mismo cuando el estudiante de E/LE belga quiere expresar algo. En un 98% de los casos usa estrategias de compensación. Hemos observado que los hablantes flamencos tienden a usar de forma frecuente la acuñación de palabras (17%) y las palabras de otras lenguas (generalmente la L1, 12%), así como a pedir ayuda al interlocutor mediante el uso de palabras de su L1 con un tono interrogativo (18%, ej: *Trabajo en Brujas...vrijdag?* [los viernes]). En este caso, podemos decir que el uso de estos recursos se entremezcla, con el componente común de la interferencia de su L1 en la L2, y en total estos casos suman un 47%. Recurren a su compañero en el 20% de los casos cuando no conocen una palabra o una estructura, generalmente de la L1 (ej: *Hoe zeg je sportief?* [¿Cómo se dice deportista?]).

En cuanto a la interferencia, se trata generalmente de palabras en L1, pero también usan palabras de otras lenguas, generalmente el francés. El hecho de que son estudiantes que hablan más de una lengua parece ser un factor determinante, tanto para el hecho de que usen a menudo palabras de otras lenguas como para que no se bloqueen a la hora de intentar comunicarse. Así, recurren a los gestos en un 10% de los casos, y también en un 8% a ganar tiempo con interjecciones, y de forma ocasional se autocorrigen (6%). Las interjecciones que usan son siempre las utilizadas en su L1. Una muy común entre los belgas flamencos es *Allez!*, de origen francés, debido a la influencia de este idioma.

Dentro del apartado de *Otros*, en este caso, incluyo también tres reacciones que me han parecido idiosincrásicas. Una de ellas es la frecuente tendencia a usar la función fática, para remarcar que entienden lo que el interlocutor dice (Ej: *Si, si, ah! Si!*). No afirman con la cabeza para mostrar que entienden, sino que parecen reservar la mímica para cuando no entienden, poniendo en esos casos, como ya he mencionado, caras de perplejidad. Me he referido a los gestos en el párrafo anterior como un recurso poco utilizado por estos estudiantes. Este recurso está determinado también por factores culturales, como se ha demostrado en estudios anteriores en otros ámbitos: Poyatos (1997), en un trabajo sobre interpretación, analiza cómo afectan a la misma las diferencias existentes entre culturas que son ricas en el uso de medios no verbales, como la mediterránea, y culturas que son pobres en estos medios, como la norte-europea. Poyatos muestra cómo el mayor o menor uso de gestos afecta a la organización y producción del discurso del intérprete. Seel (2005), por su parte, compara desde una perspectiva cultural la lengua griega con la alemana, destacando la riqueza de recursos no-verbales de la primera en comparación con la segunda. En el campo que nos ocupa, podemos deducir que la cultura flamenca entra dentro de este ámbito del norte de Europa donde los gestos son menos frecuentes como elemento comunicativo, y en consecuencia los estudiantes flamencos recurren poco a los mismos como estrategia comunicativa.

---

<sup>6</sup> El uso de estrategias de comunicación se enseñaba a través del libro y base de datos *Spreektaal* (Goethals 2007), y puede consultarse en [www.spreektaal.be](http://www.spreektaal.be)



- Krashen, L. 1977. «The monitor model for adult second language performance». En M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (eds.). *Viewpoints of English as a Second Language*. New York: Regents C. 152-161.
- Martín Peris, E. y Sans Baulenas, N. 1998. *Gente 1: Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*. Barcelona: Difusión.
- Mallén, M. 2008. «La competencia comunicativa intercultural: ¿en teoría o en la práctica?». *ELA* 45, 105-127.
- Ortega Olivares, G. 1998. «Aproximación a la pragmática». *Cable: revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 2.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rowley, Massachussets: Newbury House.
- Ortí, R. 2001. «Aproximación al concepto de competencia intercultural» [en línea] <http://www.crit.uji.es/who/RobertoOrti/1.htm>
- Pastor, S. 2004. «El habla para extranjeros. Su influencia en el aprendizaje de ELE». Ponencia presentada en el *XIII Encuentro de Profesores de E/LE*, Barcelona, diciembre 2004.
- Plan Curricular Centro Cervantes, en *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea] 2001: <http://evc.cervantes.es/obref/marco>
- Poulisse, N. 1990. *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris.
- Poyatos, F. 1997. «The reality of Multichannel Verbal-Nonverbal Communication in Simultaneous and Consecutive Interpretation». En F. Poyatos (ed.), *Nonverbal Communication and Translation. New perspectives in Literature, Interpretation and the Media*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 249-281.
- Sartorius, N. 2002. *Fighting for Mental Health*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seel, O. I. 2005. «Non-verbal means as culture-specific determinants that favour directionality into the foreign language in simultaneous interpreting». *Communication and Cognition* 38/1 y 2, 63-82.
- Shetter, W. Z. 1959. «The Dutch diminutive». *Journal of German and English Philology*, 58, 75-90.
- Tardo Fernández, Y. 2005. «Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales». *Revista redELE* 5.
- Tarone, E. 1977. «Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report». In H. D. Brown, C.A. Yorio, and R.C. Crymes (eds.) *On TESOL '77*. Washington D.C.: TESOL. 194-203.
- Tarone, E. 1980. «Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage». *Language Learning*, 2/30, 417-431.
- Zhang Y. 2007. «Communication strategies and foreign language learning». *US-China Foreign Language*, 5/4, 43-48.

---

**Ana Ibáñez Moreno** trabaja actualmente como profesora ayudante doctor en el departamento de Filologías Extranjeras de la UNED. Es doctora en Lingüística Inglesa Teórica desde el año 2007, por la Universidad de La Rioja, donde fue becaria FPU (2001-2004) y profesora (2004-2009), ha dedicado sus últimos años de investigación al aprendizaje y adquisición de segundas lenguas. Gracias a sus últimas estancias de investigación en la escuela Universitaria Superior de Gante (en el departamento de Lenguas Aplicadas y Traducción) en los años 2007, 2008 y 2009, durante las cuales colaboró con las clases de español para alumnos belgas flamencos, recopiló un amplio corpus para analizar el aprendizaje del español por parte de hablantes flamencos, y a partir del cual resultan trabajos como éste. Asimismo, su campo de investigación en la UNED es la semántica en las gramáticas funcionales, y la adquisición de la sintaxis inglesa por parte de alumnos españoles.

Recibido 8-10-2010 / Versión revisada aceptada 9-12-2010