Las estrategias de comunicación oral en español de los estudiantes neerlandófonos en Bélgica: un estudio de caso

Ana Ibáñez Moreno[+], July de Wilde[◇] & Pol Grymonprez[◇]
[+]UNED, [◇]Hogeschool Gent
aibanez@flog.uned.es
july.dewilde@hogent.be
pol.grymonprez@hogent.be

Resumen

En este trabajo analizamos las estrategias de comunicación usadas por estudiantes de español en Flandes, la zona flamenca de Bélgica, cuya lengua oficial mayoritaria es el holandés. Son estudiantes que cursan la carrera de *Lenguas Aplicadas* en la Escuela Universitaria Superior de Gante, con español como lengua de especialización. El perfil medio de los alumnos es estudiantes de primer curso, quienes han estudiado español, por tanto, unos cinco meses. Hemos llevado a cabo una cuantificación de las estrategias de comunicación que más utilizan dichos estudiantes, con el fin de relacionar el uso de las mismas con la influencia de factores sociopragmáticos. Este estudio revela su tendencia al empleo de estrategias de evasión ante la falta de comprensión oral, frente al prototípico uso de estrategias de compensación para poder expresarse con fluidez y mantener así la comunicación, dato último que relacionamos con su pertenencia a una cultura de corte plurilingüe.

Palabras clave: Estrategias de comunicación, Evasión, Compensación, E/LE.
Recibido: 26.IV.2010 – **Aceptado:** 11.XII.2010

Sumario

1 Introducción
2 Marco teórico y repaso de la literatura
3 Grupo de estudio y metodología
4 Taxonomías de estrategias de comunicación
5 Clasificación propia de las estrategias de comunicación
6 Resultados
Referencias

Ianua. Revista Philologica Romanica
Vol. 10 (2010): 123–141
ISSN 1616-413X
http://www.romaniaminor.net/ianua/

© Romania Minor

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

1. Introducción

Este trabajo consiste en un estudio de las estrategias de comunicación[1] desde un punto de vista socio-cultural. En concreto, analizamos las estrategias de comunicación usadas por estudiantes de español de nacionalidad belga —de la zona flamenca, es decir, cuya habla materna (L1) es el holandés, también llamado *neerlandés*— que cursan la carrera de Lenguas Aplicadas (*Academic Bachelor in Applied Language Studies*) en la Escuela Universitaria Superior de Gante (Hogeschool Gent), Bélgica. Dentro de esta carrera, los estudiantes se especializan en dos lenguas, a elegir entre inglés, francés, alemán, español, ruso, turco, italiano, y checo. En este caso, los estudiantes habían elegido el español como una de las lenguas de especialización. El perfil medio de los alumnos es, por tanto, estudiantes de primer curso, de edades comprendidas entre los 18 y los 19 años, que llevan estudiando español cinco meses.

Hemos elaborado una taxonomía de estrategias comunicativas a partir de la literatura existente sobre el tema (Tarone 1977; Manchón Ruiz 1985; Dörnyei 1995, etc.), conjugando las diferentes clasificaciones propuestas por diversos autores con nuestras propias experiencias empíricas (Grymonprez 2004; Ibáñez & De Wilde 2009). Tras el empleo de la misma como base de análisis, hemos evaluado su eficacia y adecuación al contexto de análisis. Una vez evaluada, la hemos usado para llevar a cabo una cuantificación de las estrategias que más utilizan nuestros estudiantes, con el fin de establecer una relación entre el uso de las mismas y la influencia de factores socioculturales. Así, vemos que los alumnos flamencos, a pesar de tener altas habilidades orales debido a su tradición multilingüe, tienden 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 permiten avanzar en sus habilidades comunicativas y alcanzar una cierta fluidez, como son el uso de acuñaciones de palabras o de extranjerismos, o los errores de interlengua, que les permiten seguir hablando y continuar así con el proceso comunicativo.

El presente estudio es novedoso por la taxonomía empleada y por su aplicación para realizar un estudio socio-cultural de un grupo concreto de aprendices de E/LE —estudiantes belgas neerlandófonos. Muestra además la relación que existe entre estrategias de comunicación y habilidades y/o costumbres sociales y culturales. En lo que sigue presentamos una clasificación de las estrategias de comunicación que los alumnos utilizan.

[1] Una definición 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.»

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

2. Marco teórico y repaso de la literatura

Las estrategias de comunicación son abarcadas por la competencia comunicativa, siguiendo a Canale & Swain (1980), la cual incluye *competencia gramatical*, *sociolingüística* y *estratégica*. Esta competencia estratégica tiene que ver con el uso de las estrategias de comunicación. Siguiendo a Canale & Swain (1980), todos los hablantes tienen la habilidad de usar estas estrategias para establecer un puente entre sus diferencias gramaticales y sociolingüísticas, pero el uso de un tipo de estrategia u otro es idiosincrásico. En esta línea, hemos seguido la idea propuesta por Tardo (2005b) de analizar las estrategias de comunicación desde el punto de vista de la interculturalidad. Es decir, es necesario integrar el concepto de *comunicación intercultural* con el concepto de *estrategias de comunicación*. Tardo (2005b) defiende que es necesario mirar a la pragmática (Haverkate 1994; Ortega 1988; Bouza 2001), ya que las estrategias de comunicación no son universales.[2] Se impone por tanto la necesidad de interpretar las mismas desde esta perspectiva intercultural. El *Marco de Referencia Europeo* (2002) en sí mismo da cuenta de esta nueva vía de análisis: el Consejo de Europa en el *Marco Común de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2002, en Ortí 2004), redefine este concepto como 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.[3] La competencia sociolingüística abarca la competencia sociocultural ya desde los años 80, de acuerdo con predecesores como el ya mencionado Canale (1983). La pragmática es esencial en este campo, ya que se refiere al uso funcional de los elementos lingüísticos. 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, además de seguir el enfoque cognitivo tradicional.

Hasta ahora las estrategias comunicativas se han estudiado desde un enfoque pragmático, pero desde un punto de vista positivo. Es decir, se han analizado las estrategias de cortesía (Haverkate 1994), las estrategias comunicativas de los actos de habla (Ortega 1988; Bouza 2001), etc. Sin embargo, como Tardo (2005b) defiende, no se han estudiado las estrategias comunicativas que se usan para *compensar* las deficiencias de los conocimientos de la segunda lengua desde el punto de vista de la *interculturalidad*: ¿Qué hace el hablante de un país o con cultura concreta cuando *no* sabe decir algo? Es decir, no se analiza (ni se enseña) la cultura de los hablantes y sus reglas pragmáticas.

Dado este «vacío», por un lado proponemos una taxonomía basada en propuestas de otros autores, pero por otro dejamos un espacio para tomar nota de otros datos que puedan resultar útiles, mediante la sección *Otras*, incluida

[2] Opositores de esta idea son Brown & Levinson (1987), entre otros, al considerar que las normas que regulan la interacción y el uso de las estrategias de comunicación son universales. Defensores de la idea de que existe una gran variedad en cuanto al uso de estas estrategias de acuerdo con la cultura de los hablantes son Escandell (1994), Ortega (1988) y Tardo (2005a; 2005b).

[3] Para una descripción amplia de estas consecuencias, remitimos al lector a Tardo (2005b).

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

en cada subapartado. La recopilación de datos con una guía semi-abierta de este tipo permite aplicar con más flexibilidad un enfoque concreto: a través de actos de habla reales proponemos al final una taxonomía basada en criterios interculturales y pragmáticos. Así, se establece una relación de frecuencia entre el uso de las mismas y la influencia de factores pragmáticos y socioculturales.

No obstante, existen estudios recientes en esta línea que conviene mencionar, aunque llevados a cabo con estudiantes de otras culturas. Esto es interesante, ya que permite 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, además de realizar una revisión de la literatura en cuanto a taxonomías sobre estrategias comunicativas y de proporcionar interesantes perspectivas y definiciones de las mismas. De acuerdo con este trabajo, los estudiantes chinos tienden con frecuencia 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 Dörnyei 1995), en oposición a las estrategias de compensación. 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. Los belgas vienen de una tradición multilingüe por la que el uso de más de una lengua desde la infancia les facilita la rápida habilidad para comunicarse en otras lenguas, y por tanto muestran menor frustración ante el manejo de un *lenguaje restringido* (*Restricted Language*, Selinker 1972).

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 segunda lengua. Además, raramente lo practican. En cuanto a las estrategias de compensación, los estudiantes chinos raramente usan extranjerismos, lo cual es debido a la diferencia entre la L1 y la L2. Esta estrategia, sin embargo, es muy recurrida por los estudiantes españoles de inglés como L2, debido a esta mayor aproximación de la L2 a la L1. En el caso de los belgas, además de usar palabras de su L1 usan a menudo palabras del francés (lengua oficial en Bélgica, que suele ser su L2), 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 (2005a), 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:

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

(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.
- ✓ Etc.

En este trabajo nos centramos en los factores socioculturales. En relación con esto, en la sección 3 presentamos las características socioculturales y pragmáticas de nuestros estudiantes, de tal manera que pueda observarse la relación directa que existe entre dichas características y sus estrategias comunicativas.

3. Grupo de estudio y metodología

Este estudio está basado en la recopilación de datos mediante la grabación de actos de habla durante el curso académico 2008–2009, y en el análisis de las estrategias de comunicación utilizadas durante estos actos. Los usuarios de dichas estrategias son estudiantes de español belgas, de la zona flamenca, que cursan la carrera de Lenguas Aplicadas (Academic Bachelor in Applied Language Studies). Esta carrera es ofertada por el departamento de lenguas, dentro de la facultad de estudios de traducción, de la Escuela Universitaria Superior de Gante (Hogeschool Gent). En esta carrera los estudiantes se especializan en dos lenguas. Aquellos que eligen el español como una de las lenguas son los estudiantes que hemos analizado. Para ello, se organizaron unas tutorías de conversación, que tuvieron lugar en dos ocasiones por grupo, durante el transcurso del segundo semestre del primer curso. Por tanto, en el momento de comenzar las tutorías los estudiantes (en su mayoría) llevaban estudiando español cinco meses.

Estas tutorías han resultado ser altamente motivadoras para los alumnos, al encontrarse ante una situación de conversación real, en un entorno natural que promueve la adquisición de sus habilidades comunicativas, en línea con Krashen (1977). En total participaron 110 alumnos. Se formaron grupos de dos o tres alumnos, los cuales mantenían dos conversaciones de entre 20 y 40 minutos con la lectora (Ana Ibáñez) a largo del segundo semestre. En dichas tutorías, el habla utilizada por la lectora 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

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

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 finalmente 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 fueron 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 estructuras gramaticales. Finalmente, otra razón es que estos temas se tratan en el libro de texto de Martín & Sans, *Gente 1* (1998), que es el que se sigue en el primer año en Hogeschool Gent, con lo cual los alumnos ya estaban familiarizados con el vocabulario necesario.

A nivel social, en la cultura flamenca predomina el individuo sobre el grupo social, y esto incide en cierta timidez a nivel personal por parte de los alumnos. Por otro lado, lingüísticamente los flamencos pertenecen a una cultura multilingüe, que les hace dominar un mínimo dos lenguas desde temprana edad. Estos rasgos, como se muestra más adelante, son decisivos en el empleo de ciertas estrategias de comunicación.

4. Taxonomías de estrategias de comunicación

En esta sección presentamos y llevamos a cabo una breve revisión de las principales propuestas existentes en la literatura, para, a continuación presentar nuestra propia taxonomia. Una de las primeras taxonomías fue la propuesta por Tarone (1977), que reproducimos en la figura (2):

(2) *Tipología de estrategias de comunicación (Tarone 1977, citado en Bialystock 1990, 39).*

1. Evasión
   a. Evasión del tema
   b. Abandono del mensaje
2. Paráfrasis
   a. Aproximación
   b. Acuñación de palabras (*word coinage*)
   c. Circunloquio
3. Transferencia consciente
   a. Traducción literal
   b. Interferencia (*language switch*)
4. Petición de ayuda
5. Mímica

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

Como podemos ver, Tarone (1977) establece las estrategias de comunicación en cinco grupos diferentes. Es importante el hecho de que incluye la evitación como una estrategia más, al igual que Dörnyei (1995), y Zhang (2007) entre otros. No es el caso de autores como Oxford (1990) o Poulisse (1990), que equiparan las estrategias de comunicación con actitudes reparadoras, compensatorias. Así, se fijan en las estrategias de reparación, ignorando el silencio como una estrategia en sí misma. Dörnyei (1995) sigue en la línea de Tarone (1977) de recoger también las estrategias de evitación, y va más allá, ya que establece una diferencia entre estos dos tipos de actitud, como vemos abajo:

(3) *Estrategias de comunicación de Dörnyei (1995), citado en Brown (2000, 128).*[4]

1. Estrategias de evasión
   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...

En este caso, la división de las estrategias de compensación en estos dos grupos (usar lenguaje o evitar hablar) es, en nuestra opinión, 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 (3.1), mientras que los estudiantes belgas se concentran en el uso de las estrategias del grupo (3.2). Es importante analizar y estudiar las causas por las que algunos estudiantes evitan hablar, y por eso en este trabajo seguimos la idea de Tarone (1977) y de Dörnyei (1995) de incluir estas actitudes como elementos de

[4] Traducción nuestra.

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

análisis. 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 (3.1) y (3.2) respectivamente. Por lo demás, los otros cuatro grupos que Tarone (1977) propone —puntos (2.2) a (2.5)—, junto con sus consiguientes subdivisiones, son en amplio modo equiparables a la taxonomia de Dörnyei (1995). La paráfrasis de Tarone (1977) incluye el *circunloquio*, la *aproximación* y la *acuñación de palabras*, que son los puntos (3.2a), (3.2b), y (3.2d) de Dörnyei (1995). El grupo de *Transferencia consciente* en Tarone (1977) incluye la *traducción literal* y la *interferencia*, que son los puntos (3.2g) y (3.2i) de Dörnyei (1995) —con la diferencia de que Dörnyei (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 Dörnyei (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*. Dörnyei (1995) va más allá, al añadir, además, el uso de *palabras multiuso* (3.2c) o de *patrones prefabricados* (3.2e), así como los *extranjerismos* (3.2h) o las *estrategias para ganar tiempo* (3.2k). Por tanto, aunque la agrupación de estrategias comunicativas de Dörnyei (1995) es menos sistemática, es por otro lado más exhaustiva.

Existe otra tipología que conviene mencionar, ya que parte desde un punto de vista diferente. Es la propuesta por Manchón Ruiz (1985), presentada en (4) de forma esquemática:

(4)
1. El aprendiz anticipa el problema
   a. Evita la comunicación
   b. Modifica lo que iba a decir
      i. Reduce el mensaje
      ii. Cambia el mensaje
2. El aprendiz se topa con el problema
   a. Abandona la comunicación
   b. Trata de encontrar la forma de decirlo
      i. Por medios no lingüísticos
         1. gestos / imitación de sonidos / mímica
         2. pide ayuda al interlocutor
      ii. Por medios lingüísticos
      iii. Estrategias basadas en L1 o L2
         1. reestructuración sintáctica
         2. paráfrasis
         3. formación de palabras a partir de otras conocidas
         4. generalizaciones
         5. uso de un registro no adecuado
         6. uso de términos relacionados semánticamente

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

IV. Estrategias basadas en la L1
1. transferencia
2. extranjerismos
3. traducción literal
4. préstamos

El principal criterio que diferencia la taxonomía de Manchón Ruiz (1985) y las de otros autores radica en que la autora establece la principal distinción de si el aprendiz anticipa el problema o no. A partir de ahí, establece qué tipos de reacción tienen los estudiantes, los cuales pueden coincidir o no, independientemente de la distinción entre si han anticipado o no el problema comunicativo. En este trabajo, no obstante, preferimos establecer un criterio de observación *a posteriori*, es decir, un criterio que se base en la reacción del alumno, ya sea negativa o positiva, no en elementos *a priori*. Es decir, esta distinción parte de razonamientos cognitivos y mecanismos mentales que difícilmente se pueden corroborar mediante métodos empíricos. No podemos, por ejemplo, identificar con plena seguridad mediante una grabación si el aprendiz ha anticipado el problema o si se lo ha encontrado a la vez que hablaba. Es únicamente el aprendiz mismo el que luego puede afirmar lo que le estaba pasando por la cabeza. Si utilizamos métodos de observación y de recopilación de datos tales como la grabación de las conversaciones, podemos basarnos en las reacciones de los estudiantes, más que en deducir lo que ha ocurrido en su mente antes de las mismas. Además, las reacciones, tal y como se observa en la taxonomía establecida, coinciden en muchos de los casos, independientemente de si el alumno había anticipado el problema o no: evitar la comunicación o modificar el mensaje, reduciéndolo o cambiándolo, etc.

Por eso, de la taxonomía presentada por Manchón Ruiz (1985) tomamos en cuenta solamente las reacciones de los alumnos, que además coinciden en gran parte con otros autores ya mencionados. Como elemento singular podemos destacar, no obstante, el hecho de que se establece una distinción entre las estrategias basadas en la L1 y las basadas en la L1 o L2. Así, incluye dentro de las estrategias basadas en la L1 únicamente la transferencia, los extranjerismos, la traducción literal y los préstamos, las cuales están incluidas en las clasificaciones de Tarone (1977) y Dörnyei (1995), aunque con términos diferentes. En cuanto a las estrategias basadas en la L1 o la L2, es novedosa la inclusión del uso de un registro no adecuado. En cuanto al resto, se incluyen en las otras taxonomías, aunque con términos diferentes. Así, por ejemplo, podemos afirmar que lo que Manchón Ruiz (1985) denomina *uso de términos relacionados semánticamente* o *generalizaciones* es lo que Dörnyei (1995) denomina *uso de palabras multiusos* o *aproximaciones*.

En cuanto a esta agrupación en estrategias basadas en la L1 o en la L2, este criterio nos resulta de nuevo poco útil para nuestros objetivos. En este trabajo nos centramos esencialmente en ver qué tipo de estrategias utilizan los estudiantes belgas cuando hablan español. El análisis de su bagaje lingüístico está incluido dentro de nuestro estudio, pero únicamente como un elemento más de análisis,

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

junto con su bagaje cultural y pragmático. Por tanto, esta división no ha sido tenida en cuenta para la elaboración de nuestra taxonomia, como vemos en la sección que sigue.

5. Clasificación propia de las estrategias de comunicación

Una vez vistas las principales taxonomías utilizadas hasta el momento, procedemos a presentar la nuestra. La principal novedad con respecto a las demás taxonomías es que establecemos una distinción entre dos tipos de estrategias de compensación: las que tienen que ver con la comprensión auditiva y las que tienen que ver con la expresión oral. En la figura (5) podemos observarlo, donde además incluimos ejemplos reales de cada una:

(5) 1. Estrategias de evasión (¿Cómo rompe el estudiante la comunicación?)
   a. Abandono de la comunicación:
      i. No decir nada: *Ana: «¿Os gusta salir por Gante con amigos?» Estudiantes: [. . .]*
      ii. Dejar la oración sin terminar *E1: El sábado estoy. . .*
      A: ¿Cansada?
      E: Sí, cansada
   b. Otras:
      i. Hablar en L1
      A: ¿Te llevas bien con tu hermano?
      E: Ik begrijp het niet! [¡No entiendo!]
      ii. Reirse y/o mirarse con gestos de extrañeza
      A: ¿Tienes alguna mascota?
      E: [. . .] [Mira a su compañero con cara de no entender y se ríen]
   2. Estrategias de compensación
   a. Comprensión oral (¿Qué hace el estudiante cuando no entiende?)
      i. Repetición
      A: Qué has hecho para San Valentín?
      E: ¿San Valentín?
      ii. Pedir ayuda
         1. Al interlocutor (Siempre en L2)
         ¿Qué dices?
         ¿Perdón?
         ¿Puedes repetir por favor?
         ¿Qué son turrones?
         No comprendo
         No entiendo lo que dices
         2. Al compañero (Siempre en L1)
         E: Wat zegt ze? [¿Qué dice?]

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

iii. Otras

1. No responder, solamente usar rellenos temporales
   A: ¿Echas de menos a tu familia?
   E: eeeemmm, wacht [espera]…
2. Malentender (no comprobar si ha entendido)
   A: ¿Qué tal te llevas con tus hermanas?
   E: Sí, vivo en un pueblo pequeño de Valonia
   —
   A: ¿Qué marcas de ropa te gustan? H&M, Zara…
   E: Sí, me gustan

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 (por error de interlengua).
   E2: Los fines de semana trabajo en un ***restorant***
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 ***Duitsland*** *[Alemania]*
2. desde otras lenguas
   Mi hermano trabaja en una ***usine*** *[planta industrial, del francés]*

v. Autocorregirse
   Yo también hago lenguaje casual… no, gestual.

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

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! Bof!

viii. Otros

1. Función fática (El estudiante remarca que está entendiendo)
E: Sí, mmmm, sí, sí, ah! / ¿Ah, sí!
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 la sección 4, a pesar de que sigue la misma estructura básica de distinción entre estrategias de evasión y estrategias de compensación dada por Dörnyei (1995). La más destacable es que dentro del punto (5.2) (estrategias de compensación), en nuestra taxonomía distinguimos entre dos tipos de habilidades: comprensión oral y expresión oral. Las estrategias empleadas para cada una de ellas son 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 Dörnyei (1995), que en la estrategia (3.2j) (*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, el estudio de cómo reaccionan los estudiantes cuando escuchan algo que no entienden es esencial para sacar conclusiones relevantes. Por ello, hemos establecido la jerarquía de forma que por un lado tenemos las habilidades de comprensión y por otro las de expresión oral.

Otro aspecto de la taxonomía que presentamos que debemos tomar en cuenta es que solamente incluye aquellas estrategias que han sido usadas por los estudiantes analizados en alguna ocasión. Así, por ejemplo, como no se han dado casos de uso de generalizaciones, incluidas dentro de Dörnyei (1995) bajo el nombre de *Uso de palabras multiusos* (ej. *cosa*) en (3.2c), o de Manchón Ruiz bajo el mismo nombre de *Generalizaciones* (4.2b.iii.4), este tipo de estrategias se han omitido directamente. Si tenemos en cuenta estas cuestiones terminológicas, vemos que mientras que Manchón Ruiz (1985) habla, por ejemplo, de *transferencia*, nosotros empleamos la palabra *interferencia*, que está más extendida y en boga en los últimos años. La *transferencia* de Manchón Ruiz (1985) se refiere exclusivamente al uso de palabras de la L1, mientras que en nuestra taxonomía la

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

interferencia abarca el uso de palabras de otras lenguas aparte de la L1. Es decir, los estudiantes analizados también recurrieron a palabras del francés cuando no conocían la palabra en español. Existen aún más diferencias entre unas taxonomías y otras, pero lo importante es aplicar cada una al contexto adecuado. En lo que sigue, analizamos los datos recogidos y clasificados y cuantificados y damos cuantas de las conclusiones resultantes.

6. Resultados

El presente estudio es novedoso en cuanto a la taxonomía empleada y en cuanto a su aplicación para realizar un estudio socio-cultural de aprendices de E/LE, en este caso de estudiantes belgas cuya L1 es el neerlandés. Muestra grosso modo 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, puesto que esto tiene relación directa con su cultura. En términos pragmático-culturales, dentro de la cultura belga flamenca prevalece el individualismo, frente a la cultura española, donde prevalece el colectivismo o solidaridad. Como señalan Goethals & Depreitere (2009), siguiendo a Haverkate (2003), en culturas como la flamenca 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 peticiones:

(6) ¿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). Así, por ejemplo, para pedir una bolsa de plástico en el supermercado, una conversación prototípica sería:

(7) Cliente: Mag ik een zak*je* aub? [¿Me puedes dar otra bolsa —*bolsita*, lit.— por favor?]
Cajera: Eent*je*? [¿una? —**unita*, lit.—]
Cliente: Ja, eent*je* [sí, una]
Cajera: Ja, zeker! [sí, por supuesto]

En este trabajo, además, incluimos el elevado uso de las estrategias de evasión como signo de este rasgo individualista de la cultura flamenca. 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

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

entiende evita reaccionar con una estrategia positiva (es decir, usando fórmulas como «no entiendo»), que muestre dicha falta de entendimiento. Por ello, en cuanto a las estrategias de evasión, los estudiantes las usan en su mayoría cuando no entienden lo que la lectora dice, en un alto porcentaje (51 %). 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. Ocasionalmente, 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 nosotros anotamos como una forma de evitación, ya que la comunicación queda rota igualmente.

En cuanto a las estrategias de compensación, los estudiantes flamencos también tienden a recurrir a ellas cuando no entienden, casi la mitad de las veces (49 %). Usan 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 10 % de los casos. Pedir ayuda, en un 36 % de los casos. El apartado *Otros*, en este caso, abarca tan sólo un 1 % de los casos (solamente se han dado tres casos), y son situaciones ocasionales en las que el alumno ha malinterpretado lo que se decía y ha respondido erróneamente, o el caso en que un alumno no ha entendido y ha usado rellenos temporales pero no ha respondido finalmente, puesto que en realidad no había comprendido bien. Estos casos aislados son considerados aquí como estrategias de compensación puesto 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 Dörnyei (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.[5] El uso de las mismas fue aumentando a lo largo del semestre, a medida que los alumnos iban ampliando su bagaje de fórmulas.

En alguna ocasión el estudiante ha recurrido a su compañero para pedirle ayuda, y en ese caso preguntaba siempre en la L1. No obstante, si observamos los datos de un modo global, es solamente cerca de 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).

No ocurre lo mismo cuando el estudiante de E/LE flamenco 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 y las palabras de otras lenguas (generalmente la L1), así como a pedir ayuda al interlocutor mediante el uso de palabras de su L1 con un

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

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

tono interrogativo (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 48 %. 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 9 % a ganar tiempo con interjecciones, y de forma ocasional se autocorrigen. 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 de su cultura.

Dentro del apartado de *Otros*, en este caso, hemos incluido (quizás de forma poco ortodoxa) dos reacciones que nos 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: *Sí, sí, ah! Sí!*). 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 hemos mencionado, caras de perplejidad. Nos hemos 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 (1997) 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.

Otro recurso incluido en nuestra taxonomía es la colaboración entre los compañeros. En un 8 % de las situaciones, cuando el compañero no entendía algo y se quedaba bloqueado en lo que parecía ser una evitación de la comunicación, era el otro estudiante el que ejercía de intérprete: se dirigía a la profesora Ibáñez para traducirle lo que él creía que su compañero quería decir al español, o le traducía al neerlandés al amigo lo que la profesora Ibáñez decía en español. Esta cooperación es positiva tanto en cuanto se usa de forma ocasional, para apoyar a los estudiantes y darles confianza, como es este caso, puesto que se trata de que se comuniquen en español y no de que alguien ejerza de intermediario.

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

A modo de conclusiones, podemos decir que los estudiantes belgas tienden a usar las estrategias de evasión solamente cuando no entienden a su interlocutor, y muy raramente cuando no saben cómo expresar algo. Es esos casos, buscan recursos como la interlengua, los extranjerismos o la acuñación de palabras. En comparación con otras culturas (por ejemplo con la española), los belgas flamencos apenas gesticulan. En definitiva, la tradición multilingüe les hace expresarse con fluidez y usar estrategias comunicativas variadas para poder hablar y comunicarse, mientras que su timidez social hace que tiendan a no reaccionar cuando no entienden algo, por inseguridad y por temor a demostrar un nivel bajo de aprendizaje. No obstante, dada su rápida capacidad para aprender y hablar otras lenguas, a medida que avanzan en el proceso de aprendizaje pronto pasan a comprender la L2 y dejan atrás estas actitudes de evitación.

Referencias

Bialystock, Ellen (1990): *Communication strategies: A psychological analysis of second language use*. London: Blackwell.

Bouza Álvarez, M.ª Isabel (2001): «Estrategias discursivas de un discurso pragmático.» In: Elena Real; Dolores Jiménez; Domingo Pujante; Adela Cortijo [ed.]: *Écrire, traduire et représenter la fête*. [En línea]: Universitat de València, 647–655. URL: <http://www.uv.es/~dpujante/PDF/CAP3/A/M_Isabel_Bouza.pdf>.

Brown, H. Douglas (2000): *Principles of language learning and teaching*. New York: Longman.

Brown, Penelope; Levinson, Stephen C. (1987): *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Canale, Michael (1983): «From communicative competence to communicative language pedagogy.» In: Jack C. Richards; Richard W. Schmidt [ed.]: *Language and communication*. London; New York: Longman, 2–27.

Canale, Michael; Swain, Merrill (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.» *Applied Linguistics* 1(1): 1–47. DOI: 10.1093/applin/I.1.1.

Europa. Consejo (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Anaya. URL: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>.

Corder, Stephen Pit (1981): *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Dirven, René (1987): «Diminutives in Afrikaans and Dutch: Perspective on language in performance.» In: Wolfgang Lörchzer; Rainer Schulze [ed.]: *Studies in linguistics, literary criticism and language teaching and learning to honour Werner Hüllen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 100–109.

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

Dörnyei, Zoltán (1995): «On the teachability of communication strategies.» *TESOL Quarterly* 29(1): 55–85. URL: <http://www.jstor.org/pss/3587805>.

Escandell Vidal, María Victoria (1994): «La noción de *estilo* en la teoría de la relevancia.» In: Elsa Dehennin; Henk Haverkate [ed.]: *Lingüística y estilística de textos*. Amsterdam; Atlanta (GA): Rodopi, 55–64. [Disponible en URL: <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/EstiloRT.pdf>]

Goethals, Patrick; Campe, Petra; Smet, Vincianne De; Jooken, Lieve; Snick, Els; Swaelens, Laurence; Hende, Ria van den; Haute, Pieter Van (2007): *Spreektaal. Gesprekken voeren in 5 talen*. Antwerpen: De Boeck. URL: <http://www.spreektaal.be/>.

Goethals, Patrick; Depreitere, Lien (2009): «SpreekTaal: un proyecto didáctico y de investigación acerca de las funciones comunicativas.» *Mosaico* 21: 14–18.

Grymonprez, Pol (2004): «Prevención y corrección del error léxico en el enfoque por tareas.» Presentado en las *IV Jornadas Pedagógicas sobre el Error Léxico*, Bruselas.

Hatch, E. (1979): «Interaction, input and communication strategies.» Presentando en el *First Nordic Symposium on Interlanguage*, Helsinki. [Ms. disponible en ESL, UCLA, Los Angeles.]

Haverkate, Henk (1994): *La cortesía verbal: estudio pragmalingüístico* Biblioteca Románica Hispánica. Madrid: Gredos.

——— (2003): «El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española.» In: Diana Bravo [ed.]: *Actas del Primer Coloquio del Programa EDICE: La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes*. URL: <http://www.edice.org/descargas/1coloquioEDICE.pdf>.

Ibáñez Moreno, Ana; Wilde, July de (2009): «Tipos de errores en el habla de alumnos flamencos en el aprendizaje de E/LE.» *Mosaico* 23: 19–23.

Krashen, S. (1977): «The Monitor Model for adult second language performance.» In: Marina K. Burt; Heidi C. Dulay; Mary Bonomo Finocchiaro [ed.]: *Viewpoints on English as a second language in honor of James E. Alatis*. New York: Regents, 152–161.

Manchón Ruiz, Rosa María (1985): «Estudios de interlengua: análisis de errores, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación.» *RESLA – Revista Española de Lingüística Aplicada* 1: 55–75.

Martín Peris, Ernesto; Sans Baulenas, Neus (1998): *Gente 1: Curso comunicativo basado en el enfoque por tareas*. Barcelona: Difusión.

Ortega Olivares, Genar. (1988): «Aproximación a la pragmática.» *Cable: revista de didáctica del español como lengua extranjera* 2: 39–46.

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

Ortí, Roberto (2004): «Aproximación al concepto de competencia intercultural.» In: *Estudio de la competencia intercultural a partir del análisis sociocultural de interacciones orales con arabohablantes*. Grupo CRIT. URL: <http://www.crit.uji.es/htdocs/who/RobertoOrti/1.htm>. [Investigación presentada como Memoria del Máster en Formación de Profesores de E/LE de la Universitat de Barcelona, 2 de abril de 2004.]

Oxford, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. Rowley (MA): Newbury House.

Pastor Cesteros, Susana (2004): «El habla para extranjeros: Su influencia en el aprendizaje de ELE.» comunicación presentada en el *XIII Encuentro Práctico de Profesores de E/LE*, Barcelona, 17 de diciembre de 2004. Guión disponible en URL: <http://www.encuentro-practico.com/pdf04/pastor.pdf>.

Poulisse, Nanda. (1990): *The use of compensatory strategies by Dutch learners of English*. Dordrecht: Foris.

Poyatos, Fernando (1997): «The reality of multichannel verbal-nonverbal communication in simultaneous and consecutive interpretation.» In: Fernando Poyatos [ed.]: *Nonverbal communication and translation: New perspectives in literature, interpretation and the media*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 249–281.

Seel, Olaf-Inmanuel (2005): «Non-verbal means as culture-specific determinants that favour directionality into the foreign language in simultaneous interpreting.» *Communication and Cognition* 38(1–2): 63–82.

Selinker, Larry (1972): «Interlanguage.» *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10(1–4): 209–231. DOI: 10.1515/iral.1972.10.1-4.209.

Shetter, William Z. (1959): «The Dutch diminutive.» *Journal of German and English Philology* 58: 75–90.

Tardo Fernández, Yaritza (2005a): «Para un enfoque didáctico integral de las estrategias de comunicación oral en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.» *Revista redELE* 3: [s.p.]. URL: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista3/tardo.shtml>.

——— (2005b): «Potenciar las estrategias comunicativas en las clases de ELE: una opción viable para desarrollar las habilidades orales.» *Revista redELE* 5: [s.p.]. URL: <http://www.educacion.gob.es/redele/revista5/tardo.shtml>.

Tarone, Elaine E. (1977): «Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report.» In: H. Douglas Brown; Carlos Alfredo Yorio; Ruth H. Crymes [ed.]: *Teaching and learning English as a second language: trends in research and practice. On TESOL '77: selected papers from the eleventh annual convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages, Miami, Florida, April 26–May 1, 1977*. Washington D.C.: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 194–203.

© Romania Minor
http://www.romaniaminor.net/ianua/

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)

Tarone, Elaine E. (1980): «Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage.» *Language Learning* 30(2): 417–431. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1980.tb00326.x.

Zhang, Ya-ni (2007): «Communication strategies and foreign language learning.» *US-China Foreign Language* 5(4): 43–48. URL: <http://www.airiti.com/CEPS/ec_en/ecjnlarticleView.aspx?jnlcattype=1&jnlptype=1&jnltype=1&jnliid=3425&issueiid=49693&atliid=791883>.

Ana Ibáñez Moreno
UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia)
Facultad de Filología
Paseo Senda del Rey, 7
E-28040 Madrid
España

July de Wilde
Hogeschool Gent
Departement Vertaalkunde
Vakgroep Spaans (Departamento de Español)
Groot-Brittanniënlaan 45
B-9000 Gent
Bélgica

Pol Grymonprez
Hogeschool Gent
Departement Vertaalkunde
Vakgroep Spaans (Departamento de Español)
Groot-Brittanniënlaan 45
B-9000 Gent
Bélgica

BDD-A5281 © 2010 Romania Minor
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.142 (2026-11-15 02:40:31 UTC)