Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza de E-LE para alumnos brasileños

Dra. Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz
UNESP–*Campus de Assis*

1. Introducción

Partiendo del concepto de Levinson (1983) de que la pragmática es el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas, observaremos la adquisición de esa competencia pragmática por alumnos brasileños de español en una universidad pública paulista y como se ve afectada por las interferencias culturales, pese el esfuerzo de contextualización que se invierte en la enseñanza. Obsérvese que la falta de contacto con hablantes nativos y la interpretación desde la óptica de su lengua materna provocan ciertas inadecuaciones que se puede clasificar como interferencias culturales. Se hará, también, una propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural, con el cine como herramienta de apoyo, y un trabajo articulado entre la universidad pública y la escuela secundaria pública, teniendo como meta la enseñanza del Español-LE.

2. La adquisición de una conciencia pragmática por alumnos brasileños aprendices de español

Parret (1988: 19) nos señala que la clase de situaciones que determinan la significación de los fragmentos discursivos es virtualmente infinita y que una subclase específica de situaciones son las mismas acciones lingüísticas. Obsérvese en el fragmento abajo como el alumno, que cursaba el 2.º año de español, interpreta lo que dijo el profesor en el diálogo desde su perspectiva y cambia, en función de su actuación lingüística, el significado a ser interpretado por un hablante nativo. El profesor se da cuenta de lo que el alumno quiere decir («traicionar» en lugar de «traer»), y además, ve la doble posibilidad de interpretación (el sentido que el alumno quiere transmitir y el que, de hecho, transmite) y lo comenta en el momento en que revisitan su producción, con el objetivo de que el alumno logre una toma de conciencia acerca de la misma:

2.º año-1996

A5: y Pedro Pedro Almodóvar eh...supo colocar las cosas ((sonrisa)) en 'la' orden correcta y 'tornóse' una película muy agradable...también... los dramas de las 'mujéres'...((sonrisa de A5 y P)) siempre las 'mujéres'

[

P: anja...

A5: ah...sí... para 'nos' dar √ trabajo...a los Ivanes de la vida...((nombre del alumno y del personaje principal de la película))

ASELE. Actas XVI (2005). MARÍA DE LOURDES OTERO BRABO CRUZ. Competencia pragmáti...
Centro Virtual Cervantes

P: cuando no está...hacen lo que hicieron los solteros de Plan... se las
[
A5: ah...((sonrisa))
P: ingenian... una forma de conseguir traerlas... ((sonríendo))
A5: ah...sí...((sonrisa)) pero el Iván de la película... 'trajo'/ muchas mujeres ... 'né'?..
P: ay sí...
A5 y con muchas mujeres siempre hay muchos problemas también...
P: sí... sí... es verdad... todo lo que es demasiado es problemático...
A5: ah sí... 'certeramente'...

Parret (1988: 24) afirma también que la noción pragmática de racionalidad subraya el hecho de que se razona y se comprende en el interior de la generalidad de propósitos que son compartidos por quien habla y por quien entiende, tales como la comunicabilidad y la homogeneidad de la estructura interna de aquellos que raciocinan en una comunidad. Vemos en el fragmento que el proceso de comunicación se ve afectado por una cuestión semántica, que va a interferir en una comprensión equivocada del mensaje que se quiere transmitir. El profesor, conciente del proceso, elabora estrategias que conduzcan al aprendiz a la toma de conciencia de esos fallos comunicativos, un posible camino para que se pueda generar en el futuro una comunicación exitosa.

Pòr lo tanto, la manera como el signo expresa su utilizador nos suministra la información de que la comprensión, como lo dijo Parret (1988: 24), es asimétricamente prioritaria en comparación con la producción, a partir del momento en que se toma en serio la especificidad de los procesos de razonamiento en el discurso. La comprensión inicial del signo en la L2 es lo que puede permitir la realización adecuada y la consecuente comunicación exitosa, tomándose en cuenta que, según Loma, Osoro & Tusón (1998: 32), el acto comunicativo no se entiende como algo estático, ni tan siquiera como un proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones.

En los niveles iniciales de aprendizaje de la lengua hay una limitación significativa en la producción de los alumnos, que es más trabajada a nivel frástico. Por más que el brasileño sea un falso iniciante en el aprendizaje de español debido a la proximidad lingüística, este mismo hecho le dificulta alcanzar la conciencia de las diferencias que hay entre las dos lenguas. Obsérvese que los aprendices, al principio, en su mayoría, no sostienen un discurso auténtico en la LE, pues cuentan con recursos muy limitados. Echan mano de la lengua materna (LM) para emitir opiniones o establecer sus rutas de aprendizaje a través de acciones lingüísticas y utilizan el español para responder a la actividad propuesta, por lo general, de fondo gramatical o léxica:

1.er año - 12/09/95
P2: bueno... uno de cada vez... a ver...
A1: 'o futuro fica assim'... yo iré... yo estudiaré...
P2: claro... y siempre el acento en la e... estudiaré mucho...
A1: una 'boa música'...
P2: una buena...
A1: una buena...
P2: sí... 'boa está errado'... 'boa' es la serpiente ((risas)) entonces es un falso amigo muy feo... ¿eh?... no vais a poner boa... ¿hein?... es una buena profesora... está muy bien... ¿alguna duda más?...

ASELE. Actas XVI (2005). MARÍA DE LOURDES OTERO BRABO CRUZ. Competencia pragmáti...
Centro Virtual Cervantes

En estas etapas iniciales, además del recurso a la LM en el discurso auténtico, el aprendiz manifiesta, por lo general, muchas dudas y hace uso frecuente de la estrategia de solicitud de ayuda directa, lo que demuestra de la necesidad del andamiaje que el profesor le ofrece:

12/09/95
A2: no... 'é que eu quis colocar assim'... 'meus pais' me esperarán..
P2: sí... me esperarán...
A2: 'não... meus pais esperarão por meu retorno'...
P2: mis padres esperarán por mi retorno... muy bien... la segunda.. ¿cuál es?...
A2: 'ah... não... então deixa eu fazer... pera aí'...
P2: viajaremos de vacaciones...
A2: 'é pela mesmo'?...
P2: 'pela não'... POR LA.... lee lo que quieres decir...
A2: hoy trabajé mucho por la mañana... pero por la tarde no 'hiciste' nada...

Sin embargo, hay un avance de esa competencia lingüístico-pragmática en función de los insumos ministrados y de un retorno o re-visitación del alumno a su producción, lo que conduce a una toma de conciencia, en algunos casos, de las interferencias generadas (v. Cruz, 2004).

Nótese el espíritu observador de A2, al narrar y criticar una interacción en la que el interlocutor desconoce el español y cree que está captando lo que dice un hablante nativo de esa lengua. Ese interlocutor se deja llevar por las semejanzas, que indican caminos falsos, a lo que A1 y A2, ya en el cuarto año de la facultad, conducen una mirada crítica, que identifica los varios tipos de contextos que delimitarán las cualidades del diálogo. Loma et al. (1998: 32) aclaran que tanto el proceso de manifestación de intenciones como el proceso de interpretación exigen que los interlocutores compartan una serie de convenciones que permitan otorgar coherencia y sentido a los enunciados que se producen, sentido que va más allá del significado gramatical de las oraciones:

(1998)
A2: a veces/nosotras/en la tele también... Enrique Iglesias 'estaba a dar' una encuesta... y le preguntaron 'a él' si... si él vivía sólo.. y él dijo que sí... pero que tenía perros... y la persona que 'estaba a hacer' la encuesta... no sabía lo que era perros... y alguién le dijo así... CACHORROS... y él empezó/
A1: antes de eso él se quedó... sí... perros.. entonces no vive solo... sí... pero sin saber lo que era perros... y después... cuando dijo... ah sí... CACHORROS...
[
P: ((risas))
A2: Enrique Iglesias dijo... sí... tengo dos perros... pero no son tan cachorros... tienen/
A1: uno tiene un año... otro un año y medio... pero no son cachorros...

Se puede observar que la noción de destreza de lenguaje propuesta por Bachman y Palmer (1996) se ve atendida en el proceso de adquisición del ELE de forma gradual, respondiendo a las etapas de interlengua en que se encuentre el estudiante. Así el conocimiento organizacional, que incluye el conocimiento gramatical y el conocimiento textual, se ve más explicitado a lo largo del proceso de enseñanza de la lengua y mejor explotado por los materiales didácticos utilizados. Ya el conocimiento pragmático, que incluye el conocimiento funcional y el conocimiento sociolingüísti-

ASELE. Actas XVI (2005). MARÍA DE LOURDES OTERO BRABO CRUZ. Competencia pragmáti...
Centro Virtual Cervantes

co, se ve menos atendido, o por limitaciones en el insumo, en el nivel inicial de aprendizaje de la lengua o por las ya citadas interferencias culturales que afectan la interpretación de los hechos lingüísticos.

Busnardo & El Dash (2000: 45) subrayan que la conciencia pragmática comienza, más que todo, con el reconocimiento de que existe un nivel, además del léxico-gramatical, que interesa al alumno de lenguas y que esa conciencia se conecta a la percepción de las diferencias socio-culturales, y a un conjunto de habilidades que se puede nombrar como competencia intercultural.

3. Por un enfoque intercultural

Jin & Cortáis (2001: 124) presentan la propuesta de un modelo de sinergia cultural, «pensado para fomentar la competencia intercultural, con el fin de que los participantes puedan ser eficaces, desde un punto de vista social y educativo, en diferentes culturas, no sólo comunicándose adecuadamente en contextos interculturales, sino, además, comprendiendo los patrones de comunicación, las expectativas e interpretaciones de otros». De ahí, la importancia de la utilización de recursos variados y de distintas textualizaciones que aporten a los alumnos el contacto con distintas situaciones reales de comunicación, que serán trabajadas de forma que puedan sensibilizar a los aprendices para las diferencias culturales.

En este sentido, estamos ejecutando un proyecto[1] junto a la escuela pública, destinado a la adquisición lingüístico-cultural del Español-LE, mediado por el cine. Es un proyecto institucional del Rectorado de la Unesp – Graduación - del «Núcleo de Ensino». Hemos elegido el trabajo con las películas por el hecho de que son muestras auténticas producidas contextualizadamente en la lengua meta, sin manipulaciones con fines didácticos. Se preserva, por tanto, el entorno cultural y se busca, con eso, incentivar al aprendiz a descubrirlo y a desarrollar una sensibilidad para fijarse en el impacto que la diferencia cultural ejerce en el proceso comunicativo. Asimismo, se buscó, a través de las películas, ofrecer a los alumnos distintas oportunidades de nuevas formas de expresión, considerándose las variaciones lingüísticas.

Desarrollar una sensibilidad para que el aprendiz se dé cuenta del impacto que la diferencia cultural ejerce en el proceso comunicativo, ha sido una de las metas perseguidas en el referido proyecto. Basados en esta experiencia hemos recolectado datos para una investigación con enfoque etnográfico, en un Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras del Estado de São Paulo (Brasil), lo que ha sido divulgado en eventos tales como El Congreso de las Lenguas, en Rosario, Argentina (Cruz, Souza & Lima, 2004):

> Conocer lo que los aprendices esperan nos ha propiciado promover una nueva orientación buscando una idea de aprendizaje más amplia, demostrando al alumno que el aprendizaje de una LE va más allá de la inserción en el mercado de trabajo, llevándolo a comprender lo gratificante que es aprender una lengua extranjera aprendiendo también nuevas culturas, además de descubrir nuevas maneras de observar el mundo y de observarse a sí mismo.

[1] (Núcleo de Enseñanza) de la UNESP, Prorectorado de Graduación, coordinado por Cruz, M.L.O.B. "Adquisición Lingüístico-Cultural de Español - Lengua Extranjera mediada por el cine", patrocinado por la FUNDUNESP en el año 2004.

ASELE. Actas XVI (2005). MARÍA DE LOURDES OTERO BRABO CRUZ. Competencia pragmáti...
Centro Virtual Cervantes

Este trabajo de intervención ha hecho que la profesora del grupo investigado, reflexionara acerca de su práctica:

> (...) por lo menos yo no voy a tener coraje de poner una película para tapar un hueco y después no hablar nada de aquello, ¿no es?...Porque ahí yo voy a matar esta película porque después no van (a) comprender mucha cosa que podrían haber comprendido, entonces por lo menos para eso(...).

Efectivamente, se puede notar que hubo un cambio en la perspectiva de los alumnos y de la profesora responsable por el grupo de cómo se debe aprender la lengua, lo que se puede confirmar en el relato de la profesora:

> Este proyecto ayudó a formar alumnos más autónomos; les despertó la posibilidad de aprender una lengua no sólo a través de la gramática, sino también, a través del conocimiento de la cultura de los pueblos que la hablan. Yo, como docente de ELE, percibo que debe haber un cambio en el proceso de enseñanza para que la cultura sea presentada como parte del aprendizaje, y no un elemento complementario. (Oliveira, 2004)

Además de intervenir en la realidad de la profesora, el proyecto ha despertado el juicio crítico de los alumnos-investigadores (Sousa y Lima), futuros profesores, para la investigación como parte integrante del proceso enseñanza-aprendizaje.

> Esa mirada reflexiva sobre la propia práctica debería empezar en la licenciatura (e incluso antes de la licenciatura) para que el profesional pueda comprometerse en su formación continuada. El desarrollo de la competencia lingüística y pedagógica debería caminar paralelamente al desarrollo de la competencia reflexivo-social. (Cavalcanti, 1999)

En resumen, se observó que los alumnos del grupo investigado pasaron a valorar más los datos culturales, pues antes se veían muy limitados a lo lingüístico, la profesora cambió su enfoque de enseñanza por los resultados obtenidos y hubo un crecimiento también de los alumnos investigadores, lo que nos hizo valorar la dimensión del proyecto, un piloto, al que en el presente año se está procurando diseminar, dando secuencia, como proyecto del «Núcleo de Ensino», del Prorrectorado de Graduación de la UNESP, trabajando ahora con un grupo de siete profesoras del Centro de Lenguas. Se buscará, ahora, alcanzar los efectos multiplicadores. Tras una fundamentación teórica, desarrollada en el primer semestre de 2005, se pretende que dichas profesoras actúen como investigadoras, lo que se implementará en el segundo semestre del presente año.

Sin duda, este tipo de trabajo nos ofrece datos acerca de las expectativas del universo investigado y acceso a las normas de interpretación a través de las cuales el universo cultural es captado. Busnardo & El Dash (2000: 45) hacen hincapié en el hecho de que, quizás el aspecto más importante para el alumno de la pragmática sea el reconocimiento de las convenciones socio-culturales como recurso para la expresión y la comunicación, pues sin el conocimiento de una lengua/cultura, no se logra provocar la impresión que se desea en el interlocutor.

Además del insumo contextualizado, la acción para la toma de conciencia pragmática del aprendiz, que se hace a través de un refinamiento de su competencia intercultural, también pide la preparación e inserción del profesor en este tipo de acción. El enfoque de aprendizaje del aprendiz y el enfoque de enseñanza del profesor, aunados en la presente propuesta, representan el peldaño nece-

ASELE. Actas XVI (2005). MARÍA DE LOURDES OTERO BRABO CRUZ. Competencia pragmáti...
Centro Virtual Cervantes

sario para que se implemente una acción con foco en el desarrollo de la competencia intercultural. De ahí la importancia de una acción unificada, entre la universidad y la escuela pública, para la que el alumno sea agente en el proceso de construcción del conocimiento crítico, que lo lleve más allá de la mera utilización de estructuras lingüísticas; que genere una conciencia de interculturalidad y un incremento de la noción de ciudadanía, por llevar a una visión más reflexiva de la cultura del otro y de la suya misma.

Bibliografía

BACHMAN, L.F. y PALMER, A.S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

BUSNARDO, J.M. & EL DASH, L.G. (2000). «Iniciação na pragmática: reflexões sobre a conscientização pragmática para professores e alunos de línguas». En: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, S.P.: UNICAMP, IEL.

CRUZ, MLOB. (2004). *Etapas de Interlengua Oral en Estudiantes Brasileños de Español*. Colección Monografías de ASELE, nº 6. Málaga: ASELE.

_____ ; SOUZA, F.M. & LIMA, L.F.M. (2004). *Adquisición de Español-Lengua Extranjera por Brasileños, ¿Cuál Variante Enseñar?: La Pluralidad Lingüística y Cultural mediada por el Cine*. Rosario, Argentina: I Congreso de las Lenguas (cd-rom)

JIN, L & CORTÁIS, M. (2001). «La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?» In: BYRAM, M. & FLEMING, M.(org.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.

LEVINSON, S.C. (1983). Pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press.

LOMAS, C.; OSORO, A & TUSÓN, A. (1998). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.

PARRET, H. (1988). *Enunciação e Pragmática*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP.

REYES, G. (2003). *El abecé de la Pragmática*. Madrid: Arco Libros.

ASELE. Actas XVI (2005). MARÍA DE LOURDES OTERO BRABO CRUZ. Competencia pragmáti...
Centro Virtual Cervantes