Malentendidos comunicativos en aprendientes de español: análisis interpretativo y proyección didáctica

Fermín Martos Eliche
Centro de Lenguas Modernas
Universidad de Granada

Aurelio Ríos Rojas
Centro de Lenguas Modernas
Universidad de Granada

1. Introducción

Los malentendidos comunicativos como cortocircuitos interpretativos entre usuarios competentes y nuevos hablantes de español portadores de sistemas cognitivos y concepciones del mundo no compartidos nos ofrecen, en contra de lo que se podría pensar, un recurso didáctico de calidad para el aula de español en contexto de inmersión, pues, no sólo mejoran el uso de la lengua de los estudiantes en interacciones reales sino también fortalecen los vínculos sociales y personales con otros; y, de ahí, nuestra intención de establecer un modelo de análisis paralelo a un enfoque didáctico en el aula con foco en el perfil de agente social de sus integrantes. No vamos a analizar el malentendido como fracaso sino, más bien, como resultado producido por un hablante determinado ante una situación comunicativa compartida con otros no siempre bien interpretada. En relación a los principios teóricos y de aprendizaje indagaremos en la contribución de la psicolingüística y programación neurológica (PNL) al enfoque en la acción propiciado por el MCERL que consideramos de suma relevancia para un análisis interpretativo de los malentendidos comunicativos. Por último, nos centramos en el aula como espacio dinámico en el que la atención a los aspectos discursivos y socioculturales se perfilan como estrategia para la resolución de conflictos y construcción de significados.

2. Malentendidos comunicativos. ¿Qué son?, ¿Cómo definirlos?

Podemos distinguir entre dos perspectivas de acercamiento teórico. En primer lugar, se pueden contemplar desde una perspectiva discursiva y sociocultural (Codó, 1999; House, Kasper y Ross, 2001; Schiffin, 2001; Fernández y Cairna, 2010) en la que los malentendidos comunicativos son hechos pragmalingüísticos que se caracterizan por su capacidad de transmitir significados convencionales o específicos de una cultura mediante un secuencia de sonidos que se ubican fuera del sistema fonológico de la lengua e interiorizados por grupos de hablantes los hablantes que varian de unas sociedades a otras. Aunque desde la perspectiva neourolingüística (Revell y Norman, 1997; Danesi, 1998; Hinnenkamp, 2001) los malentendidos comunicativos son cortocircuitos que se producen en la programación neurolingüística del hablante de la forma de actuar e interaccionar de su interlocutor, que llevará a cabo desde sus esquemas cognitivos y visión del mundo, sin recabar en la posibilidad de que éste es, con toda posibilidad, por-

tador de un sistema cognitivo diferente pero al mismo tiempo versátil y enriquecedor que no siempre es compartido ni interpretado adecuadamente. Ambas perspectivas se nos presentan como complementarias e integradoras de la definición del fenómeno.

De cualquier manera no podemos caer en el error de interpretarlos como Fracasos comunicativos sino resultados que siendo compartidos o no por hablantes pertenecientes a lenguas y culturas diferentes no obstaculizan los intercambios lingüísticos sino, más bien, nos beneficiosos para entender otras identidades siempre que sean percibidos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua y las partes implicadas desarrollen estrategias de reparación, más o menos inmediatas, desde las que establecer equivalencias de significado y uso.

Partamos del siguiente fotograma:



Bart está mostrando una imagen a la clase que produce una serie de reacciones en Wendel, Milhouse Van Houten, las gemelas Sherry y Terry, la profesora Edna Krabappel, Ralph Wiggun, Rod Flanders, Richards que podríamos expresar de la siguiente manera:



3. Categorías discursivas emocionales

Como tales forman parte de la competencia comunicativa de los hablantes que activan para expresar estados cognitivos y emocionales en su doble perfil de usuarios de la lengua y agentes sociales adscritos a una realidad cultural concreta que podemos subdividir en:

a. Gozemas:

   Con ellos expresamos satisfacción, empatía, condescendencia, aprobación, complicidad, etc. ante un evento comunicativo y/o cultural determinada. Algunos ejemplos en español se corresponden con los siguientes sonidos paralingüísticos: *Ajá, Ummm, ayiaiai, siii,* etc; de otro lado, es pertinente precisar que estas formas no se suelen negociar en las interacciones por interpretarse como positivas y, en consecuencia, no se les presta atención a los significados que son la causa principal de malentendidos comunicativos mayormente.

b. Gruñemas:

   Con ellos expresamos una reacción hostil, rechazo, incomodidad, desprecio, etc. respecto a la información aportada por el interlocutor y su forma de actuar. Como en el caso anterior sus significados no suelen ser negociados debido a que se dan por sentado por los usuarios de la lengua cuando la actividad comunicativa en la que se ven involucrados se percibe como no exitosa anticipándose, así, que quien formula el grozema parece, por un lado, no haber entendido la intención comunicativa y estado de ánimo del otro o bien, por otro, ha inferido el resultado de la acción desde su propia realidad personal y/o sociocultural. Algunos ejemplos en español serían: *Eeeeh, Guauu, Agh, Bah, Nooo*...

¿Cuál sería la competencia docente que deberíamos tener en cuenta ante la situación planteada? (Estaire y Fernández, 2011; Farreli, 2008; Matel, 2007; Pérez de Obano, 2000; Verdía, 2011).

Desde el enfoque orientado en la acción ambas categoría requiere al profesor/a de español una actuación, un <saber hacer> que implica unos conocimientos específicos, <saber>, y se apoya en unas capacidades generales de la persona, <saber ser>, que para nuestro propósito se concretan en:

a. Saber Hacer (acción docente):

   - Seleccionar unidades de interpretación con las que establecer significados equivalentes y, en los posible, construir otros nuevos abordando grozemas y gruñemas como acción comunicativa.
   - Ofrecer respuestas, explicaciones y descripciones operativas, ejemplos claros, conceptualizaciones asequibles pero rigurosas de las categorías formales, discursivas y culturales interpretadas.

b. Saber:

- Proporcionar muestras de lengua, auténticas / verosímiles, de uso y comprensibles.
- Llamar la atención de los alumnos sobre la combinación en las interacciones, convenciones y comportamientos sociales, de diferentes manifestaciones de lenguaje corporal, sonidos extralingüísticos y cualidades prosódicas de los usuarios de una lengua como característica personal o representativa de un grupo cultural.

c. Saber ser (actitudes):

- Ser prudente y no focalizar, más que lo necesario, en los malentendidos comunicativos como diferencial cultural e interpersonal sino como recurso de alta rentabilidad.
- Atender a la predisposición intrínseca de profesores y alumnos a recapacitar y sincronizar sus sistemas cognitivos con los que valorar los malentendidos al mismo tiempos inevitables y beneficiosos para un aprendizaje de calidad y entendimiento mutuo.

Si volvemos a la situación planteada, ¿cuáles podrían ser las reflexiones de Edna?



"Veamos: lo sucedido ayer en la clase me hace reconsiderar que la que no estuvo a la altura de las circunstancias fui yo al no poder reprimir mis emociones y por ello me siento aturdida pero después de mucho pensar lo que más me preocupa no haber interpretado, en el momento, la forma de actuar de mis alumnos anticipándome a sus reacciones desde el conocimiento previo que tengo de cada uno sin focalizar en mi competencia docente para valorar esta situación comunicativa. Las gemelas y yo misma hemos hecho <Uurgg>, un tipo de gruñema con el que hemos querido expresar una desaprobación pública explícita. Me ha llamado la atención otras formas de gruñemas más inesperadas como el <Guauu> de Ralph que interpreto como una reacción ante un hecho que percibe como real y al mismo desestabiliza su programación cognitivo-afectiva. Menos me ha sorprendido el <Agh> de Rod Flanders, un gruñema claramente de rechazo, de expresión de asco mientras que el <Bah> de Richards lo considero bastante interesante pues creo que con este nuevo prototipo de gruñema está expresando desprecio y desinterés a la vez. Soy consciente del gozema, <Ummm>, formulado por Wendell que, aunque puede llegar a

ser dudoso, considero que está expresando con él una reacción de asombro que en cierta manera le resulta también divertida; por otro lado y desde mi perspectiva como docente el gozema, <Ajá>, formulado por Bart es el menos negociable al constatarse con facilidad que su intención es expresar su satisfacción por haber culminado con éxito una acción previamente premeditada. Ahora bien, ¿Cómo analizar el <Uff> de Milhouse?, ¿Cómo gruñema o como gozema?, ¿De qué forma puedo tratarlo en el aula?"

4. El aula como ritual de reparación

La profesora Krabappel resuelve los posibles malentendidos de *Uff* analizando en su aula diferentes rituales comunicativos y sociales focalizando tanto en posibles usos y sus correspondientes significados para que sus alumnos tomen conciencia de la importancia de desarrollar estrategias de aprendizaje como la contextualización discursiva, la construcción de significados, la resolución de conflictos, el reconocimiento de diferentes formas de sentir y articular una realidad que solemos filtrar desde un única perspectiva cognitiva-afectiva: la nuestra y la de nuestra cultura, sociedad, familia, amigos, etc.

El <Uff> articulado por Milhouse es un claro ejemplo de cortocircuito neurológico emocional clasificable dentro de la categoría gruñema cuyo significado es necesario reparar, una vez identificado, como una forma de manifestar que a nuestro pesar la realidad que se nos presenta es posible.

Uff, necesitamos urgentemente un ascensor
Sonido extralingüístico (resoplar); por ejemplo, para insinuar de forma indirecta a un conocido que nos ayude a subir las maletas en el rellano del edificio.

Uff, esta persona es insoportable no se calla ni debajo del agua.
Modificador discursivo (gruñema); por ejemplo, para quejarnos del comportamiento de alguien, de una situación conflictiva, etc.

Por cierto, no queremos ser cotillas pero la imagen proyectada por Burt no es otra que esta. ¿Cómo reaccionarias tú: con un gruñema o un gozema?



Referencias Bibliográficas

BYRAM, M., NICHOLS, A. y STEVENS, D. (2001): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual-Matters.

CAMERON, R. (1998): "A Variable Syntax of Speech, Gesture, and Sound Effect: Direct Quotations in Spanish", *Language Variation and Change*, 10, 45-83.

CODÓ, E. (1999): "Miscommunication in Foreing Language Interaction: an Empirical Investigacion", *News Papers*, 9, 109-125.

FERNÁNDEZ, E. M. y CAIRNA, H.S. (2010): *Fundamentals of Psycolinguistics*. Chichester, U.K.: Wiley-Blackwell.

HINNENKAMP, V. (2001): "Constructing Misunderstanding as a Cultural Event". En Di Luzio, A, Günter, S. y Orleti, F. (eds.): *Analysis of Intercultural Culture in Communication Situations.* Ámsterdam: John Benjamins; pp: 211-245.

HOUSE, J., KASPER, G. y ROSS, S. (2003): "Misunderstanding Talk". En House, J., Kasper, G. y Ross, S. (eds.), *Misunderstanding in Social Life: Discourse Approach to Problematic Talk*. G.B.: Perason Education; pp: 1-21.

DANESI, M. (1998): *Il cerevello in aula: neurolingüística e didattica della lingua*. Perugia: Edizioni Guerra.

O'CONNOR, J. y SEYMAR, J. (1996): *PNL para formadores*. Barcelona: Uranio.

REVELL, J. y NORMAN, S. (1997): *In Yours Hands. NPL in ELT*. Londres: Staffe Press.

ESTAIRE, S. y FERNÁNDEZ, S. (2012): *Competencia docente en lenguas extranjeras y formación de profesores: un enfoque en la acción*. Madrid: Edinumen.

FARRELI, T. (2008): "Reflextive Practice in the Profesional Development of Teachers of Adults Language Learners". *CAELA* Network Brief. htpp://www.cal.org/caela-network/pdfs/ReflextivePractiveFinalWeb.pdf

MATEI, G. *et al.* (2007): "First Steps in Teacher Training: a Practical Guide", *The TrainEd Kit*. Strasbourg: Conseil of Europe Publishing. http://archive.eclm.at/mtp2/trained/results/Materiale/GuideEN.pdf

PÉREZ de OBANO, G. (2009): "La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo de la enseñanza E/LE". *Suplementos MarcoELE*, número 9. http://www.marcoele.com/descargas/enbrape/perezdeobamos.competencia-docente.pdf

VERDÍA, E. (2011): "De la adquisición del conocimiento al desarrollo de la competencia docente: profesionalización de los profesores de E/LE". http://es.scribd.com/doc/48200528/II-Encuentros-Comillas-Nov-2010-vDEFScribd