Aplicación de la enseñanza de procesamiento a la adquisición de la competencia sociolingüística

Atsuko Wasa
Universidad Kansai Gaidai

1. Introducción

En la enseñanza de ELE no pocas veces se ve que el trasfondo lingüístico del idioma materno interfiere en las producciones de aquellos aprendices cuyo sistema de la lengua es totalmente diferente al español. Corros Mazón (2006) señala que en las interacciones entre un hablante nativo y un hablante no nativo intervienen muchos factores sociolingüísticos que pueden producir malentendidos culturales. Por esta razón se necesita explicar bien en el aula la diferencia entre el sistema de la lengua meta y la materna, no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también desde el sociolingüístico.

El objetivo de mi estudio es facilitar a los aprendices japoneses la adquisición de la competencia sociolingüística, aplicando la *enseñanza de procesamiento* (*Processing Instruction*) propuesta por VanPatten (1996 2004), que pretende influir en el sistema lingüístico del alumno alterando las estrategias que impiden que este procese el *input* correctamente.

2. La diferencia entre la cortesía del español y del japonés

En la enseñanza de ELE en Japón es preciso poner un especial énfasis en las diferencias entre las normas de cortesía en el idioma español y el japonés, dado que algunas formas que se consideran corteses en español pueden ser absolutamente descorteses en japonés. Veamos unos ejemplos:

(1) a) #*Anata* wa Tanaka san desuka? '¿Usted es el Sr. Tanaka?'
b) Tanaka san desuka? '¿Es el Sr. Tanaka?'

Aunque el diccionario español-japonés dice que anata en japonés equivale a usted en español, los dos pronombres personales son totalmente diferentes desde el punto de vista de la cortesía. Por ejemplo, en japonés, si se usa *anata* cuando se confirma el nombre de alguien, suena irrespetuoso hacia la persona que se dirige. Nunca podríamos llamar a un superior o persona de más edad usando el pronombre *anata*. Como se ve en (1b), para evitar la descortesía, solemos sustituir el pronombre personal *anata* por el nombre de la persona a la que nos referimos: ¿Es el señor *Tanaka?*

Veamos otro ejemplo. Como se ve en (2), en las oraciones declarativas que expresan deseo, el español *querer* equivale al japonés *tai*.

(2) Watashi wa biiru ga nomi-*tai* desu. '*Quiero* tomar cerveza.'

En cambio, en los enunciados interrogativos, el japonés *tai* no se corresponde con el español *querer* desde el punto de vista de la cortesía. Por ejemplo, en el banquete de una compañía, si un joven le ofreciese cerveza a su jefe usando *tai* como en (3a), sonaría muy descortés. Por otra parte, en español, (3b) es un enunciado cortés.

(3) a) Biiru wo nomi-*tai* desuka? b. *¿Quiere* tomar cerveza?

Veamos más ejemplos. En las oraciones declarativas, el japonés *dekiru*, que equivale al español *poder*, nunca se puede usar en peticiones. En un caso real, un estudiante español pidió a su asesor japonés que le escribiera una carta de recomendación, traduciendo literalmente del español al japonés como en (4), y el profesor se enfadó pensando que se le preguntaba acerca de su capacitación para redactar dicha carta.

(4) *Watashi ni suisensho wo kaku koto ga *dekimasu* ka?
'¿Me *puede* escribir una carta de recomendación?'

Por el contrario, en el caso de los aprendices japoneses, si no se explica esto bien, a veces no pueden interpretar las oraciones interrogativas con *poder* en peticiones.

Por todo lo dicho hasta ahora, podemos deducir que en la sociedad japonesa no se puede preguntar por el deseo y la capacidad a las personas superiores. A este respecto, Suzuki (1989) indica que el deseo, la capacidad, la voluntad, el sentimiento y la sensibilidad pertenecen a la identidad del individuo y la llama *territorio individual*. Y señala que hay una norma por la que "en japonés, no se puede invadir verbalmente el territorio individual del oyente cuando se quiere ser cortés". Por lo tanto, si entráramos en el *territorio individual* usando las palabras que pertenecen a este, resultaría que estaríamos amenazando la imagen de las personas superiores o mayores, es decir, que resultaría un *acto amenazador de imagen* (*face threatening act*) (cf. Brown y Levinson 1978).

Se podría decir que en la cortesía del japonés no se pregunta por la capacidad y el deseo, ya que es trascendental mantener intacto el territorio individual. Sin embargo, en español se considera cortés preguntar acerca de la capacidad y el deseo del oyente utilizando los verbos modales *querer* y *poder*. Estas son estrategias necesarias para mitigar la imposición. Aquí notamos que hay una gran diferencia entre el español y el japonés. Por ello, en la clase de ELE para los aprendices japoneses es indispensable explicar claramente por qué los verbos modales *poder* y *querer* se usan como formas de cortesía, y hacerles notar las diferencias entre las normas de cortesía del español y el japonés. Pero, ¿cómo se podría presentar estos aspectos sociolingüísticos a los alumnos de manera más eficaz?

3. Una propuesta para aplicar la enseñanza de procesamiento

Aquí propongo que apliquemos la enseñanza de procesamiento propuesta por VanPatten, porque este enfoque permite que los aprendices de una lengua extranjera identifiquen de una manera más efectiva las relaciones entre formas y significados. En este modelo hay tres procesos básicos en la adquisición de segundas lenguas. Véase el siguiente esquema (*A Sketch of Basic Processes in Acquisition*, VanPatten 2004: 26):

I II III
input → intake → developing system → output

I = *input processing*
II = *accommodation, restructuring*
III = *access, production procedures*

Mientras que la enseñanza gramatical tradicional está basada en el *output* (procesos III), en la enseñanza de procesamiento se pone mayor énfasis en los procesos I, que son los procesos de comprensión de una L2.

Ahora voy a explicar brevemente este enfoque. La enseñanza de procesamiento consiste en tres componentes esenciales: primero, se da información sobre el aspecto gramatical; segundo, se informa acerca de estrategias de procesamiento que afectan negativamente a la atención que se debe prestar a la forma durante la comprensión del *input*, tercero, se fuerza a los estudiantes a procesar la información gramatical con *actividades de input estructurado* (*structured input activities*). Las actividades de *input* estructurado se dividen en dos: las referenciales y las afectivas. Las referenciales son actividades para las que hay una respuesta correcta, y las afectivas son actividades en las cuales los aprendices expresan su opinión o sus creencias. Su objetivo es reforzar las conexiones correctas del significado y de las formas con más oportunidades de oír y ver estas últimas en un contexto significativo.

Considerando estas características de la enseñanza de procesamiento, sería posible incluir entre las actividades de *input* estructurado los elementos sociolingüísticos comparando la lengua meta con la lengua materna. En lo que sigue voy a presentar un ejemplo de cómo tratar las expresiones de petición con los aprendices japoneses de nivel A1, aplicando la enseñanza de procesamiento.

4. Un ejemplo para aplicar la enseñanza de procesamiento a la adquisición de la competencia sociolingüística

4.1. Explicación explícita de la gramática sobre las expresiones de petición

En primer lugar, para los aprendices japoneses es especialmente importante explicar que las formas de segunda y tercera persona verbales del español se usan para hacer peticiones:

poder	
puedo	*podemos*
puedes	*podéis*
puede	*pueden*

4.2. Información acerca de las estrategias de procesamiento

A continuación, se informa sobre estrategias de procesamiento que afectan negativamente a la atención que se debe prestar a la forma durante la comprensión del *input*. En esta segunda fase podemos presentar los aspectos sociolingüísticos, comparando el español con el japonés. Primero, señalaremos que el grado de cortesía aumenta desde (5a) hasta (5c):

(5) a) Abre la ventana.
b) ¿Abres la ventana?
c) ¿*Puedes* abrir la ventana?

Aquí lo más importante para los aprendices japoneses es indicar que se usa la forma interrogativa para dar opción a los interlocutores de contestar *sí* o *no*, y que se usa el verbo modal *poder* como una estrategia para mitigar la imposición. También resulta importante para los aprendices japoneses señalar que en español se usa *usted* cuando se quiere ser más cortés, con ejemplos como (6a) y (6b):

(6) a) ¿Puede abrir la ventana?
b) ¿Puede *usted* abrir la ventana?

4.3. Actividades de *input* estructurado

Para elaborar actividades de *input* estructurado, Lee y VanPatten (1995) establecen los siguientes principios:

1. Presentar una sola forma cada vez, con el objeto de enfocar la atención del alumno sobre la forma lingüística que se quiera enseñar.

2. Tener siempre en cuenta el significado, es decir, las actividades no deben consistir en ejercicios mecánicos sino en actividades con las que el alumno deba prestar atención al significado del enunciado para poder realizar la actividad con éxito.

3. Empezar con actividades a nivel de la oración para, después, pasar al nivel del discurso.

4. Usar tanto *input* oral como escrito, con el objeto de abarcar diferentes estilos de aprendizaje, ya que es un hecho comprobado que hay estudiantes que obtienen mayor beneficio de actividades orales mientras otros necesitan ver el *input* de forma escrita.

5. Conseguir que los alumnos hagan *algo* con el *input*, es decir, no deben comportarse como meros receptores pasivos de la lengua.

6. Mantener las estrategias de procesamiento en mente, es decir, se debe tener en cuenta cuáles son las estrategias de procesamiento que están en juego en un de-

terminado momento y dirigir la atención de los estudiantes hacia la estructura lingüística en cuestión para facilitar la alteración de las mismas (Cadierno 2010, 8-9).

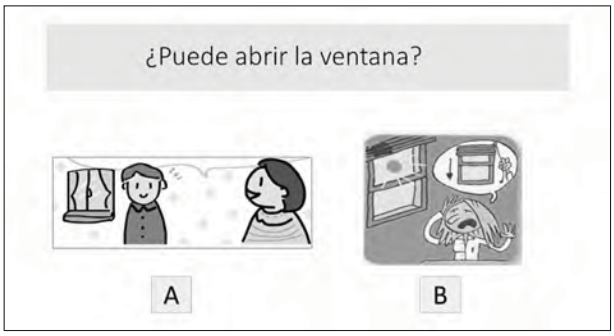
Teniendo en cuenta estos principios, en lo que sigue se presentan unos ejemplos de las actividades de *input* estructurado: las referenciales y las afectivas.

4.3.1. Actividades referenciales

Las actividades referenciales son las que "se caracterizan por estructurar el *input* de manera que solamente una respuesta lleve al estudiante a comprender la naturaleza de la forma que estudia" (Llopis 2011: 51). Para que los aprendices japoneses comprendan bien las diferencias entre las normas de cortesía de las expresiones de petición en español y japonés, proponemos tres actividades siguientes:

Actividad 1

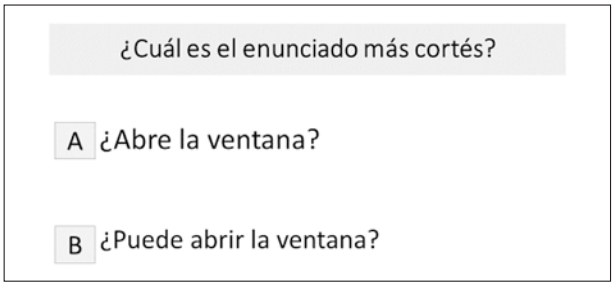
Profesor/a: Escuchen el enunciado y fíjense en las ilustraciones A y B. ¿Cuál es la respuesta correcta entre las dos ilustraciones para el enunciado: ¿P*uede abrir la ventana*?



(A: http://spaingoblog.com/gramatica/5271/, B: https://vanjaespanja.wordpress.com/)

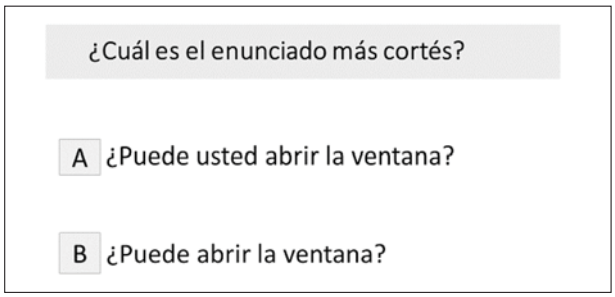
Actividad 2

Profesor/a: Escuchen los siguientes enunciados e indiquen cuál es el más cortés, A o B.



Actividad 3

Profesor/a: Escuchen los siguientes enunciados e indiquen cuál es el enunciado más cortés, A o B.



Estas preguntas se presentan en la pantalla del ordenador y los aprendices contestan oralmente eligiendo la respuesta correcta entre la opción A y B. Como vemos en este tipo de actividades, los aprendices prestan atención a la forma y pueden conectarla con el significado.

4.3.2. Actividades afectivas

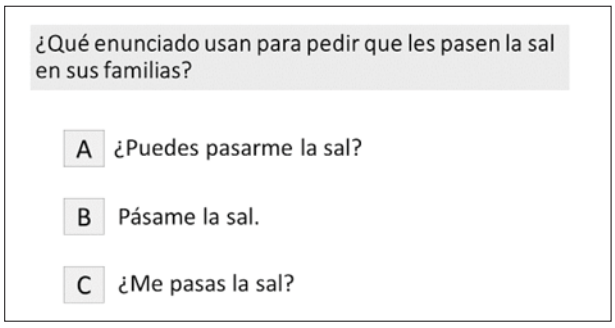
Las actividades afectivas son las que "involucran al alumno personalmente en la toma de decisiones sobre los enunciados, pues no hay una sola respuesta correcta y las posibilidades dependen de las propias opiniones del alumno" (Llopis 2011: 51).

Estas actividades tienen un carácter lúdico y acercan a los aprendices a la lengua real de los hablantes nativos.

En lo que sigue, proponemos como ejemplo dos actividades siguientes:

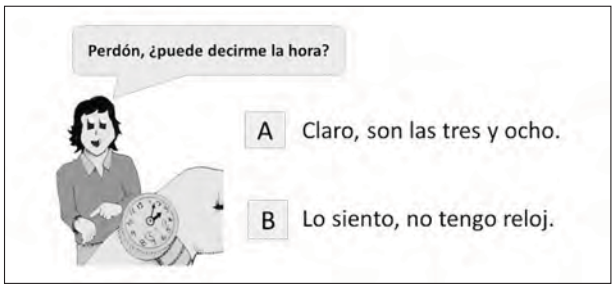
Actividad 4

Profesor/a: Escuchen los enunciados y contesten qué enunciado usan con más frecuencia para pedir que les pasen la sal en sus familias.



Actividad 5

Profesor/a: Si un hombre sospechoso les dijera: *Perdón,* ¿puede *decirme la hora?*, ¿cómo contestarían ustedes?



(Ilustración: https://www.rocketlanguages.com/spanish/learn/what-in-spanish/)

En este tipo de actividades, no hay respuesta correcta y los aprendices pueden expresar su opinión fuera de las opciones A y B, lo que planteará entre ellos una discusión activa desde el punto de vista sociolingüístico.

Como hemos visto hasta ahora, las actividades referenciales son útiles para que los aprendices enfoquen su atención tanto en lo gramatical como en lo sociolingüístico. Por otra parte, las actividades afectivas están dirigidas a los aprendices y por ello requieren una respuesta personal. Creo que los aprendices podrán interpretar correctamente la forma, el significado y la función de los enunciados a través de estas actividades.

5. Conclusión

En este trabajo se señala que algunas formas que se consideran corteses en español pueden ser absolutamente descorteses en japonés, y que en la cortesía del japonés es trascendental mantener intacto el territorio individual, mientras que en español se usan los verbos modales *querer* y *poder* como estrategias para mitigar la imposición. Y para que los aprendices japoneses comprendan bien las diferencias entre las normas de cortesía en español y japonés, mostramos las actividades de *input* como un ejemplo de la aplicación de la enseñanza de procesamiento a la adquisición de la competencia sociolingüística. Finalmente, desde este punto de vista, la enseñanza de procesamiento sería eficaz especialmente en la instrucción de las lenguas tipológicamente muy alejadas, como el español y el japonés, ya que intervienen muchos factores sociolingüísticos que pueden producir malentendidos culturales.

Referencias Bibliográficas

BROWN, P., LEVINSON, S. C. (1978): *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.

CADIERNO, T. (2010): "El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua", *MarcoELE*, 10, http://marcoele.com/el-aprendizaje-de-la-gramatica [consulta: 01/09/2016]

CORROS MAZÓN, F. J. (2006): "La sociolingüística y el lenguaje gestual en la enseñanza de ELE: Algunas consideraciones", BALMASEDA MAESTU, E. (ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, Logroño: ASELE-Universidad de La Rioja, 431-443.

LEE, J. F., VANPATTEN, P. (1995): *Making communicative language teaching happen*, New York: McGraw-Hill.

LLOPIS GARCÍA, R. (2011): *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: MEC-ASELE .

SUZUKI, M. (1989): "Kikite no shiteki ryooiki to teinei hyoogen", *Nihongogaku*, 8-2, 58-67.

VANPATTEN, B. (1996): *Input processing and grammar instruction: Theory and research*, Norwood, NJ: Ablex.

VANPATTEN, B. (ed.) (2004): *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary,* Mahwah: Erlbaum.