# PRAGMÁTICA E INTERCULTURALIDAD EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO L2

Dale A. Koike
The University of Texas at Austin, EE. UU.

## INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una segunda lengua (L2) es una tarea difícil que requiere el uso de muchos recursos diferentes, como los lingüísticos, paralingüísticos, cognitivos y afectivos, por nombrar solo algunos. El estudiante debe aprender no solo los sonidos, palabras, sintaxis, gramática y otros componentes de la lengua meta, sino también cómo estos se combinan para crear significado en contextos particulares. Además, el estudiante debe aprender a reaccionar de una manera adecuada según el contexto, el idioma y la cultura (C2). Un componente de dicho aprendizaje se encuentra en la pragmática, que es el estudio de la relación del significado con su contexto y la comunicación y comprensión de ese significado por los interlocutores (Koike y Pearson, 2018). En este ensayo, planteo que un acercamiento a un aprendizaje cultural eficaz se lleva a cabo por medio de tres elementos que forman los fundamentos de la pragmática: las expectativas, la comunidad y la cultura.

Como muchos autores han mostrado (Dumitrescu y Andueza, 2018; Félix-Brasdefer, 2008; Félix-Brasdefer y Koike, 2014; Gironzetti y Koike, 2016; Taguchi y Roever, 2017), la pragmática es un subcampo de la lingüística que ha sido de gran utilidad en la enseñanza y el aprendizaje de otras lenguas. El aprendizaje de una L2 implica saber cómo se comunican y se entienden los significados en intercambios dialógicos. Este aspecto del uso del lenguaje, a su vez, requiere saber cómo gestionar los intercambios en términos de aspectos dialógicos, como la iniciación de turnos, la toma de turnos, mantener o renunciar a un turno, la gama de respuestas y comportamientos aceptables, y la comprensión cultural de la comunicación. De esta forma, se ve que la pragmática es central a la tarea general de la comunicación.

En las secciones siguientes, expongo la conexión entre la pragmática y la interculturalidad, enfocándome en los tres elementos de expectativas, comunidad y cultura. Presento algunos estudios que no solo muestran aspectos culturales, sino que también representan actividades que pueden realizar los estudiantes de L2. En la sección 1, la pregunta fundamental es: ¿cómo puede el aprendizaje de la pragmática de una L2 llevar a la interculturalidad? En este punto haré referencia a la pragmática, las expectativas y los marcos. En la sección 2, expongo el papel de la cultura, y en la 3, de la comunidad, y su relevancia a la adquisición de la cultura 2. Además ilustraremos estas ideas con ejemplos de nuestras investigaciones. En la sección 4, presentaré las conclusiones, sugiriendo una actividad con base en videos e implicaciones para la pedagogía de una L2.

## 1. PRAGMÁTICA DE L2. PRAGMÁTICA INTERCULTURAL. LAS EXPECTATIVAS Y LOS MARCOS

Aprender la pragmática L2 puede ser un desafío para los aprendices porque implica que no solo deben aprender las palabras, los sonidos y la gramática de otra lengua, sino que también tienen que saber las maneras en las que estas se combinan para formar significados en un contexto específico. El aprendizaje de la pragmática L2 también conlleva saber reaccionar al escuchar esos significados de una manera adecuada para esa L2 y para la correspondiente segunda cultura (C2). Por lo tanto, dos preguntas que buscamos contestar son: ¿cómo logran adquirir los estudiantes una competencia pragmática en una L2?, ¿cómo se relaciona la pragmática con el aprendizaje de la C2?

### 1.1. LA INTERCULTURALIDAD: LAS EXPECTATIVAS

Para responder a estas preguntas, debemos comenzar con el concepto de *interculturalidad*, que indica la habilidad de entender y tal vez de asimilarse a otra cultura (Kecskes y Assimakopoulos, 2017; Killick, 2017). Esto constituye la meta para la instrucción sobre la C2 y se logra por medio de la *pragmática intercultural*, o "una perspectiva sociocognitiva en la que la experiencia individual previa y la actual experiencia social y situacional son de igual importancia

en la construcción del significado y la comprensión" [1](Kecskes 2016, p. 44). Es decir, se puede llegar a una interculturalidad de la L2/C2, en mi opinión, por medio de los fundamentos de la pragmática: expectativas, comunidad y cultura. Comenzamos con las expectativas que todos tenemos sobre el mundo pero en formas diferentes, las cuales nos ayudan en gran medida a anticipar lo que vamos a ver o experimentar. Estas nos preparan para saber cómo podemos reaccionar de una manera adecuada a una situación. Por ejemplo, sé cómo son los bancos en el mundo occidental (los trabajos de las personas adentro, la configuración de los muebles, los objetos típicos de la banca, las transacciones y los diálogos que van a ocurrir, si es que voy a hablar con alguien, etc.). Este conocimiento me ayuda a saber lo que voy a encontrar, por ejemplo, en una cultura muy diferente de la mía, y me prepara para saber cómo actuar en una situación parecida pero nueva, o una situación ya conocida pero afrontada de una manera nueva (Minsky, 1980).

## 1.2. LOS MARCOS

Esas expectativas están almacenadas en el cerebro a lo largo de la vida y están organizadas en términos de marcos cognitivos (Bednarek, 2005; Fillmore, 2008; Goffman, 1974). Por ejemplo, si alguien menciona una habitación, ya tengo una idea de cómo es el cuarto, cuáles son los muebles en su interior, el tipo de diálogo que ocurre allí, etc. Pero si alguien dice que es la habitación de una persona muy enferma, mi visión de ese cuarto es muy diferente, con objetos diferentes, personas diferentes (tal vez con una enfermera presente), los diálogos que probablemente ocurren, etc. Las expectativas y los marcos influyen en la forma en la que el individuo interpreta, guarda y tiene acceso a la información que recibe o que ya tiene guardada en el cerebro.

Es necesario tener en cuenta también que los marcos, como todo lo mental, no son fijos, sino que también se modifican, y esto se advierte fácilmente en contextos de interacción social. Durante una conversación, los participantes pueden influirse el uno al otro en cuanto a su habla y sus ideas mientras que co-construyen su diálogo, lo cual quiere decir que sus marcos individuales también pueden cambiar. Estos marcos *sociales* se asocian con ciertas expectativas

1 Traducción propia.

de comportamiento de acuerdo a las normas de la comunidad de habla. Podemos decir que las Máximas de Grice (1975), que dictan normas sobre la cantidad, calidad, relevancia y modo o manera de la información adecuada en la interacción, y su Principio de Cooperación, que se asume que siempre funciona, también forman parte de esos marcos sociales de la conversación. Asimismo, debemos considerar que los marcos son complejos: puede haber marcos dentro de otros marcos (como en el ejemplo de los diferentes tipos de habitaciones). En cualquier caso, los marcos ayudan en gran medida a facilitar la formación de ideas, así como a la comunicación y la comprensión de las mismas.

Si los dos participantes tienen marcos diferentes en mente durante una interacción, puede haber malentendidos. Un ejemplo lo encontramos en el siguiente diálogo en (1), entre un anciano tejano de herencia mexicana (HH) con un estudiante norteamericano de español como L2 (L2), donde se muestran diferentes marcos sobre la interacción. El estudiante tenía una tarea para clase en la que debía buscar a un hablante nativo de español y grabar una pequeña conversación con esa persona, en base a tres preguntas que la profesora le había dado. Los dos se conocían un poco antes de la entrevista.

**(1) Interacción entre hablante de herencia (HH) y estudiante de español (L2)**

L2: Y: la segunda pregunta que vamos a hablar sobre es uh, u-, uh si Ud. cree que los hijos de los ancianos tienen uh que uh tienen la obligación de cuidar a sus padres uh en su vejez. Y: yo sé que este es importante para Ud. porque Ud. [uh, (*risa*) está llegando uh un poquito ((*risa*)) a la vejez [((*risa*))]

HH: [Sí.] Bueno, no es ((*pausa*)) esta es una realidad, por supuesto, sí. Ah, vamos a, a entender bien, que, los, los ancianos, deberán ser protegidos, deberían ser protegidos por los hijos. ((*pausa*)) Los padres deberían ser protegidos por los hijos más que todo. Pero: ((*continúan*))

El estudiante inicia su discusión sobre el deber de los hijos de cuidar a sus padres en su vejez. Sin embargo, de repente decide cambiar el marco de una entrevista formal a una conversación informal por medio de un comentario un poco chistoso, pero que fácilmente podría ser interpretado como ofensivo,

sobre todo teniendo en cuenta la diferencia de edad entre los dos hablantes, ambos varones. El HH obviamente se dio cuenta, pero continuó diciendo enfáticamente dos veces que los ancianos deben ser protegidos, frente a los que no los respetan lo suficiente (tal vez como el estudiante). El ejemplo muestra que los participantes deberían tener o crear marcos paralelos o similares para llevar a cabo una conversación exitosa. Las diferencias de marcos también pueden ocurrir entre hablantes del mismo idioma y la misma cultura, pero es probable que estas diferencias vayan a ocurrir con menos frecuencia. En el caso de (1), los dos son del mismo país, pero representan diferentes edades, culturas y lenguas nativas, lo cual dificulta más la comprensión desde sus marcos.

## 1.3. APLICACIÓN A LA ENSEÑANZA

Aplicar estas nociones de expectativas y marcos al aprendizaje de una L2 puede facilitar la participación en el evento de habla si el estudiante es capaz de anticipar hasta cierto punto lo que va a experimentar en una interacción con un HN. Cambiar o modificar las expectativas forma parte de todo aprendizaje, pero si el docente puede enfocarlas por medio de su enseñanza en algunos puntos de contraste entre las dos culturas y lenguas, eso facilitará el encuentro. Y esto implica también la expansión de los marcos y la adición de algunos nuevos. El *Journal of Spanish Language Teaching* (2016), 3(2) Special Issue ofrece algunas ideas acerca de la intervención del docente en cuanto a la pragmática del español L2.

Cuando enseñamos algo nuevo a los estudiantes L2 sobre la C2, la meta no debe ser enseñar algo simplemente como información a ser leída y/o memorizada, sino que los estudiantes deben aprender dicha información, interactuando con ella, y asimilándola hasta cierto punto. La meta a largo plazo sería que lleguen a compartir esa información sobre la C2 con hablantes nativos de esa cultura para llegar a la interculturalidad. Sea como fuere el nivel de interacción del aprendiz con esa información de la C2, para llegar a la meta de la interculturalidad, es necesario cambiar o modificar hasta cierto grado las expectativas de los estudiantes con respecto a los comportamientos, las prácticas y las normas culturales que conocen de sus experiencias en su C1. Esto en sí no

es fácil y puede ser que algunos estudiantes tengan cierta resistencia a dichas modificaciones o cambios. Es deber del docente motivarles y conducirles a realizar esos cambios.

## 2. LA CULTURA

La pragmática está arraigada en la cultura de una sociedad. Podemos comenzar con una definición de *cultura*. Una definición más estática y formal se encuentra en el diccionario de Merriam-Webster *online*: "las actitudes, los valores, las metas, y las prácticas que caracterizan una institución u organización". El término también se refiere a "(…)artefactos, refinamiento, (…)ideologías (…) cómo la cultura puede ser construida socialmente y cómo forma parte de la cognición social"[2] (Rohner, 1984; Fischer, 2012). Se ve que todavía no tenemos una adecuada definición de *cultura*. Es posible que una parte del problema tenga que ver con el hecho de que la cultura no es fija, sino que se modifica constantemente con el paso del tiempo, especialmente cuando hay lenguas y culturas diferentes en contacto. Asimismo, la expresión pragmática y su interpretación no siempre se transfieren directamente de una lengua y cultura a otra. Esto se ve, por ejemplo, en el uso de gestos, que indican cierto significado (o una serie de significados) de acuerdo con el contexto y las personas involucradas en la comunicación. Si tomamos como ejemplo el gesto de cruzar los brazos, este gesto puede indicar uno, dos o múltiples significados en una cultura y otros distintos en otra. Además, la percepción de un significado en particular varía según el individuo.

Si consideramos todos estos puntos con relación a la cultura, la siguiente cuestión sería: ¿qué expectativas podemos tener acerca de las metas que deben alcanzar los alumnos?, ¿será solo lograr una conciencia de los diferentes aspectos culturales, o alcanzar un entendimiento más profundo de la C2, o llegar a un deseo de asimilarse a la C2? Esto dependerá de las decisiones que tome el docente, del currículum y la orientación del curso. La pragmática refleja la cultura en la que la comunicación tiene lugar. Por eso, es necesario tener en cuenta que las expresiones pragmáticas no siempre se transfieren de una lengua

2 Traducción propia.

y cultura a otra. Por ejemplo, pedir un vaso de agua es diferente en inglés y en español. En inglés, se puede decir *Can I have a glass of water?*, usando la perspectiva del hablante para pedir ese favor a otra persona. Sin embargo, en español, esa petición solo se formula desde la perspectiva del interlocutor que supuestamente va a actuar, como *¿Puedes darme un vaso de agua?* Otro ejemplo es una diferencia cultural que encontramos en Japón respecto a las reacciones a los cumplidos. En Estados Unidos, si alguien le dice un cumplido a otra persona, generalmente la gente lo recibe agradeciendo al locutor. En Japón, en cambio, este cumplido no se aceptaría frecuentemente y se desviaría, como en (2):

(2) **Un cumplido y una respuesta comunes en los EUA**

Carla: How smart your daughter is, that she got the prize for her essay!
(¡Qué inteligente es tu hija, ha ganado un premio por su ensayo!)

Lynn: Oh, thanks, we really are proud of her.
(Ah, gracias, sí que estamos orgullosos de ella.)

(3) **Un cumplido y una respuesta comunes en Japón**

Kazuko: ¡Qué inteligente es tu hija, ha ganado un premio por su ensayo!

Tomoko: No, es que tuvo suerte ese día.

Una parte importante de aprender una segunda lengua reside en conocer estos contrastes entre la L1 y la L2 cuando existen. Después, es necesario pensar qué información cultural se va a presentar a los estudiantes sobre la C2. Tradicionalmente, esta se suele presentar en los libros de texto en *cajitas culturales* o pequeñas notas que encontramos a un lado de la página. Normalmente tratan de aspectos culturales que son fáciles de observar. El muy conocido concepto de Hall (1976), basado en algunas ideas de Freud (1915) respecto a la mente *consciente* vs. *inconsciente*, representa la cultura como un iceberg del que lo que se percibe, por encima de la superficie del agua, son los aspectos fáciles de presentar y discutir. Estos con frecuencia incluyen productos culturales, por ejemplo, lenguaje, folclore, bellas artes, vestimentas, literatura, días festivos y festivales, comida. Lo que es difícil de observar y presentar, pero

que refleja más con mayor profundidad la cultura con sus valores y creencias, son los aspectos que se encuentran por debajo de la superficie del agua, por ejemplo, roles en la familia, el auto-concepto, valores centrales, el concepto de la limpieza, ideales de belleza, roles según el género, normas de conducta, etc. Además, hay numerosas realizaciones culturales variadas dentro de la sociedad, según la comunidad de habla y los individuos (por ejemplo, la subcultura de los adolescentes en un grupo, o la de los bomberos y sus propias expresiones). El profesor tiene que tomar una decisión sobre la cultura o subculturas que quiere representar en su curso. Tal vez su decisión se va a basar, en parte, en las subculturas que sus estudiantes probablemente vayan a encontrar durante sus estudios por ejemplo, usar el lenguaje de los estudiantes universitarios, o el lenguaje de los encuentros de servicio en restaurantes, el correo, el banco, etc.

## 2.1. CUESTIONARIOS CULTURALES

Para enfrentar el problema de la falta de información cultural disponible para enseñar relacionada con la lengua española, algunos colegas y yo intentamos construir un cuestionario cultural en línea para recopilar información cultural directamente de la fuente, es decir, de estudiantes universitarios que son del país meta o de varios países representativos de la lengua meta. Explicaré a continuación cómo se hizo y qué conseguimos observar mediante varios ejemplos. Antes de seguir, no obstante, es necesario mencionar que este tipo de cuestionario revela lo que la gente *espera* decir en tal situación y no lo que realmente dice en esa situación en realidad. A pesar de este inconveniente, los cuestionarios culturales pueden revelar tendencias interesantes. En un acercamiento a la cultura, Kramsch (1998) opina que la cultura implica que uno es miembro de una comunidad de discurso que comparte un espacio social, histórico e imaginario. Esta perspectiva señala un cambio desde un punto de vista *externo* a la cultura, a uno que represente una perspectiva *interna* a la realidad del *otro* (*otro* sería un miembro de la cultura meta). Este cambio es importante, porque permite una comprensión más profunda de lo que significa el lenguaje o un comportamiento en esa *linguacultura* meta, en un determinado contexto, desde la perspectiva de un representante de dicha linguacultura. Encontramos apoyo para lograr entender (y tal vez, asimilar) la cultura meta de esa manera en los *National Standards* de la American Council

of Teachers of Foreign Languages 2015 (ACTFL). Los *Standards* indican que el docente debería alentar a los estudiantes a hacer comparaciones culturales entre la C2 y su propia C1. De esta manera, la C2 no sigue siendo algo tan ajeno. Los aprendices pueden llegar a entender mejor su propia cultura, al ser más conscientes de los aspectos diferentes de esta.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, se creó un cuestionario usando *Qualtrics*, un *software* que muchas universidades norteamericanas ofrecen gratis a sus profesores y estudiantes para llevar a cabo encuestas en línea. Se elaboraron dos encuestas: una en portugués en Brasil, en la que colaboré con Vivian Flanzer, una colega en mi universidad (Flanzer y Koike, 2014), y otra en español (Koike y Lacorte, 2014). La segunta encuesta recopiló datos de estudiantes en universidades en Perú (Universidad de Lima), Argentina (Universidad de Córdoba), México (Universidad de Guadalajara), España (Universitat Jaume I, Castellón) y los EE. UU. (Universidad de Texas en Austin). El objetivo del segundo estudio era conseguir datos de varios países del mundo hispano. Para ello, fue necesario establecer contacto previo con profesores del área de esas universidades que estuvieran dispuestos a participar en el proyecto. Queríamos recopilar información cultural directamente de personas que viven en esa cultura y, dado que era un proyecto sobre estudiantes de grado que estudian una L2 o L3, queríamos participantes nativos de instituciones representativas en esos lugares. En total conseguimos datos de ciento cincuenta y cuatro estudiantes hispanos y treinta y cinco norteamericanos. El cuestionario incluía veinte preguntas de distinto formato, algunas de opción múltiple (siempre con la opción de escoger *otro* como respuesta) y otras en forma de *respuestas abiertas* con espacios para completar. Las preguntas trataban sobre temas lingüísticos, dirigidos mayormente a cuestiones pragmáticas, y de prácticas, comportamientos y puntos de vista. Por ejemplo, una pregunta fue:

(4) **¿Qué le dice Ud. el primer día de clases en la Universidad a una persona desconocida que le parece interesante?**

En la tabla 1 se ven las respuestas por parte de los participantes de España y México a esa pregunta.

| | España | México |
|---|---|---|
| Saludos (*Hola*) | 51% | 39% |
| Dar/pedir información personal (*¿Estudias X? ¿En qué semestre cursas?*) | 26% | 47% |
| Dar/pedir información no personal (*¿Qué hora es?*) | 3% | 10% |
| Hacer un comentario *(ropa, tiempo)* | 0 | 3% |
| Pedir que otra persona le presente | 0 | 1% |

Tabla 1 - Resultados de saludos, España y México
(Koike y Lacorte, 2012)

Tendríamos una idea más clara y concisa de los resultados si estuvieran representados no con porcentajes, sino con estadísticas, pero se puede ver que se indicaron los saludos (por ejemplo, Hola) como la respuesta preferida en esta situación por la mitad de los españoles y casi el 40% de los mexicanos. Por otro lado, el 47% de los mexicanos señalaron que darían o pedirían información personal, por ejemplo, con preguntas sobre los estudios de la otra persona. Solo un 10% de los mexicanos pedirían o darían información no personal, por ejemplo, preguntando la hora. Estas son indicaciones de diferencias culturales, aunque no son diferencias grandes. Lo que la tabla no muestra son las combinaciones de respuestas, es decir, si algunos saludarían y harían una petición de información personal (por ejemplo, preguntar el nombre del destinatario).

Este tipo de información pragmática, que nos ofrece una idea del lenguaje predominantemente formulaico usado en interacciones habituales, nos brinda una pequeña visión de las prácticas pragmáticas que los hablantes nativos usan diariamente. No obstante, es interesante que solo la mitad de los informantes universitarios españoles, y el 40% de los mexicanos, usan saludos. Los otros estudiantes usan otras expresiones. Es decir, hay mucha variación en las dos poblaciones en los dos países en cuanto a su comportamiento en esta situación, lo cual muestra un rango de comportamientos. Estas variaciones existen al nivel del individuo; no podemos decir que todos en una comunidad

o sociedad actúan de la misma manera. Aunque no conseguimos datos de estudiantes norteamericanos en este estudio, Flanzer hizo la misma pregunta a sus estudiantes de portugués en nuestra universidad de Texas y las respuestas fueron interesantes. Sus categorías eran diferentes, pero es destacable que los norteamericanos usaban saludos en el 82% de sus respuestas y dieron o pidieron información personal (generalmente, dieron su propio nombre para presentarse) en el 52% de las respuestas, algo que no apareció en los datos de los hispanos. Esto refuerza la idea cultural de que en Latinoamérica, y tal vez un poco menos en España, los estudiantes tienden a estudiar juntos en grupo durante su carrera académica. Por extensión, sugiere que la asociación con ese grupo es un factor importante de su identidad, lo cual se extiende al conocer a otras personas en la facultad. En los EE. UU. los estudiantes no pasan su formación académica, en su mayor parte, estudiando en el mismo grupo y tomando las mismas clases con los otros de ese grupo que entraron al mismo tiempo. Por ello, el individuo se identifica no tanto con el grupo de tal año y tal especialidad, sino con otros factores individuales (su nombre, de dónde es). También se conecta con el concepto generalizado del individualismo versus la orientación a la sociedad; es decir, que los estudiantes norteamericanos en estos estudios tal vez mostraban más orientación al individualismo y los estudiantes hispanos, a la sociedad. Es obvio que son necesarios más datos de diferentes fuentes y personas para llegar a una conclusión, pero es posible que este sea el motivo de las diferencias en los actos de habla de estos participantes.

## 2.2. APLICACIONES PEDAGÓGICAS

Hay varios aspectos que pueden tener en cuenta para la enseñanza , como vimos en la tabla 1:

1. Discutir en base a una comparación de las semejanzas y las diferencias en las respuestas de los participantes de diferentes lugares;

2. Discutir sobre las diferencias en las respuestas de los participantes del mismo lugar, lo cual indica la variación a nivel individual en una sociedad (es decir, no todos los españoles dicen la misma cosa);

3. Hablar del motivo de las expresiones lingüísticas y los comportamientos, en un rango de valores y normas culturales que pueden existir en una sociedad en particular;

4. Hablar de lo que se ve en los datos y compararlos con el comportamiento de estudiantes de su propia clase (con otra encuesta);

5. Animar a los estudiantes a recopilar sus propios datos sobre las expresiones y comportamientos/prácticas de gente que conocen (familia, amigos, etc.), para poder compararlos con lo que encuentran en otras encuestas.

Estas son apenas algunas ideas para un uso pedagógico de estas encuestas culturales. Sin embargo, se plantean algunos problemas con esta práctica:

1. La cultura cambia constantemente, por lo que los significados pragmáticos pueden cambiar también (por ejemplo, expresiones idiomáticas);

2. Puede ser difícil identificar la norma/el valor cultural en particular como la fuente de una expresión o comportamiento;

3. Hay un peligro de crear o continuar estereotipos (por ejemplo, todos los americanos hacen X, que se conoce como *esencialismo cultural*)

4. Hay que decidir qué (sub)cultura se debe presentar a los aprendices (por ejemplo, la(s) de Madrid, de personas de 30-50 años, clase media; la(s) de Barcelona, personas de 18-25 años, de clase media baja, con formación universitaria, etc.).

Asimismo, debemos crear fuentes de información cultural (es decir, corpora culturales) para hacer su aplicación a la enseñanza intercultural.

## 3. LAS COMUNIDADES

De la discusión sobre la cultura y su relación con la pragmáticaque nos conducen a la interculturalidad, pasamos a otro tema relacionado: el papel de la comunidad en el proceso de llegar a la interculturalidad. Los estudios basados en la comunidad representan un área bastante nueva de investigación lingüística, que se hace necesaria para poder descubrir las normas, las prácticas, los comportamientos y la gama de aceptabilidad de los mismos dentro de una sociedad. Esta información es imprescindible para el aprendiz de una L2 pueda llegar a entender y, si es posible, convivir en un entorno con hablantes nativos. No se espera que el aprendiz aprenda de muchas comunidades de una vez, sino más bien que este aprenda de la comunidad meta en particular, junto con sus subcomunidades. Cuando hablo de *comunidad*, me refiero a *una comunidad de habla*, que es básicamente un grupo de personas que comparte una serie de reglas y normas con respecto al uso y el entendimiento de un lenguaje en particular (Gumperz, 1964). Por ejemplo, los músicos de jazz en los EE. UU. normalmente usan su propia jerga , es decir, un uso y un entendimiento propio de la lengua que marca su inclusión en esa comunidad.

Koike, Garre León y Pérez Cejudo (2018) tenían como finalidad explorar comunidades en español mediante una encuesta sobre la descortesía en *Twitter*, una red social muy popular hoy en día. El objetivo era investigar lo que los participantes del estudio pensaban que era cortés o descortés en lo que decían los usuarios en sus *tuits* (o sea, lo que escribían en pequeños mensajes) como reacciones a anuncios o comentarios que escribía el representante/anfitrión (o varios representantes) anónimo de la Real Academia Española (RAE). Nuestro interés era observar si los participantes se agrupaban según ciertas semejanzas

entre ellos, para formar *comunidades*. Encontramos que los tuits que producían las reacciones más vitriólicas por parte de los seguidores eran los que hacían algún comentario sobre lo correcto o incorrecto en español, que es realmente una de las funciones principales de la RAE. La tesis era que el espectador de los tuits entiende la fuerza ilocutiva de lo dicho en base a sus expectativas, fruto de experiencias, conocimiento y su propia personalidad, todo lo cual afecta en su comprensión y su reacción a los tuits.

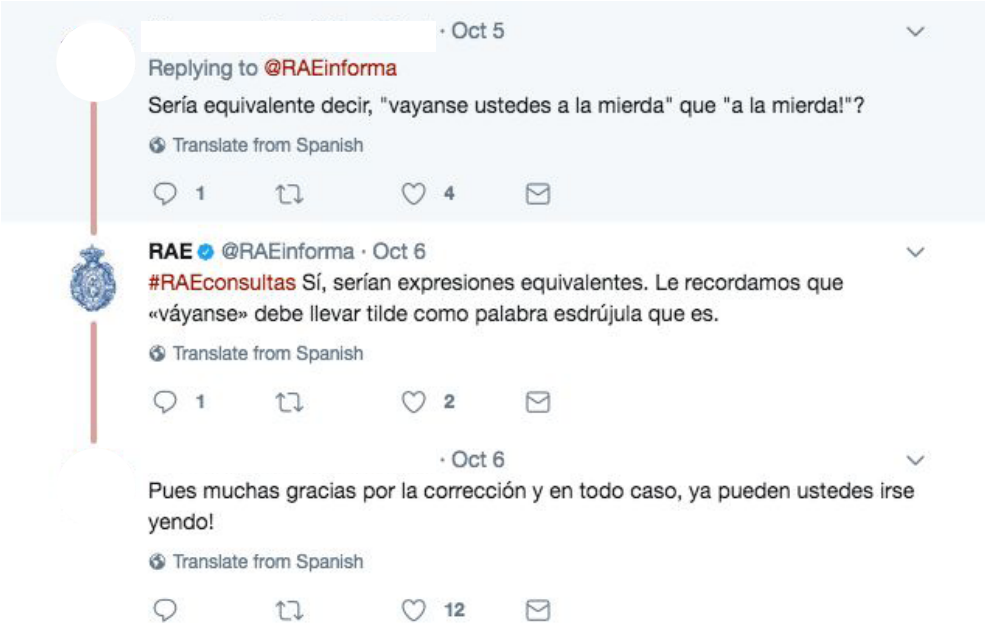


Imagen 1 - Ejemplo (5): 'hilo' de tuits

En el ejemplo (5) alguien le escribe a la RAE haciendo esta pregunta sobre la equivalencia de esas dos expresiones. Aunque está bastante claro que las dos son insultantes, probablemente dirigidas a la RAE, el representante ignora la intención de insultar para contestar a la pregunta literalmente. También, al responder, este añade algo para corregir la ortografía en una de las expresiones, lo cual puede implicar un insulto de manera irónica al que escribió la pregunta. Este responde dejando clara su intención de insultar. Este tipo de tuit formaba parte de dicho estudio, que incluía a cuatro norteamericanos que conocían muy bien la cultura española y eran profesores de español y a diez españoles, los cuales eran todos maestros de español u otra lengua o estudiantes de una L2, excepto los dos informantes mayores. Estos dos (hombre de cincuenta y

cinco años y mujer de setenta y cinco) habían estudiado hasta completar su educación secundaria. En el estudio, pedimos a los catorce participantes que: (a) miraran seis hilos de tuits y las reacciones a cada una de las respuestas a ellas; (b) calificaran cada reacción con un número denotando el nivel de (des)cortesía; y (c) proporcionaran la razón por la que daban tal valoración. Las evaluaciones se situaban en una escala de 1 a 5 (1 = nada descortés; 2 = un poco descortés; 3 = algo descortés; 4 = descortés; 5 = muy descortés). Cada participante recibió un archivo con los tuits para juzgar, junto con una hoja de evaluación para su indicar su evaluación y una explicación de esta.

A continuación, se presenta un resumen de los resultados del estudio. El grupo que notó más descortesía en las respuestas en general incluía a las tres mujeres norteamericanas en el estudio (el hombre americano no figuraba en este grupo). Es decir, este grupo mostró un número mayor de veces que sus resultados eran diferentes más altos en relación con la puntuación media de todos los participantes. Podemos decir que estas tres mujeres representan una *comunidad* no solo por sus respuestas, sino porque reflejan un trasfondo bastante parecido, en el sentido de que todas son profesoras de español, habían vivido en España al menos más de un año y percibieron un alto nivel de descortesía en los tuits. El segundo grupo incluía al mayor número de participantes (9/14). Eran todos españoles, excepto el hombre norteamericano. Podemos decir que esta *comunidad* representaba las reacciones de la media, las más típicas. El norteamericano había convivido bastante tiempo con otros españoles y tal vez hubiera asimilado sus perspectivas hacia la descortesía. El tercer grupo consistía en solo dos españolas, y era muy diferente en sus características de los otros. Una había viajado y vivido mucho tiempo en Inglaterra y los EE. UU. y se sentía diferente. Lo mismo sentía la otra española, que se consideraba muy diferente de manera de pensar y de actuar de los otros españoles, y decía que era muy reservada.

También se consideraron los comentarios que hicieron los participantes para explicar por qué dieron cada valoración numérica. Encontramos pequeñas diferencias según los grupos. Por ejemplo, las tres norteamericanas del primer grupo señalaron el uso en los tuits de la palabra *maleducada* y otras críticas que les habían molestado mucho, como que la RAE no hiciera su trabajo adecuadamente (por ejemplo, escribieron *Menos declaraciones y más escribir bien*), algo que los otros dos grupos no mencionaron. Estas son expresiones

*on-record impoliteness*. También encontraron descorteses algunos comentarios irónicos que criticaban que la RAE no cumpliera con su función (por ejemplo, mencionaban la falta de coma en un tuit de la RAE, motivo suficiente para no poder confiar en ellos).

El segundo grupo, que era el más numeroso, generalmente reaccionaba con mayor frecuencia a la agresión y los ataques que veían en los tuits, sobre todo cuando se dirigían a la RAE. Esto parecía ser un tipo diferente de descortesía a la señalada por el primer grupo, que tendía a reflejar expectativas sobre el comportamiento social en términos de normas (modales), y mencionaban que la agresión salía fuera del espacio individual para invadir el del otro. Un insulto puede ser una forma de ataque también. Finalmente, el tercer grupo, que era demasiado pequeño para considerar patrones regulares, mencionó lo indirecto; es decir, inferir la descortesía de los elementos más simbólicos como el uso de las mayúsculas o los emojis. Esos reflejan la categoría de Bousfield de la cortesía encubierta *off-record*, donde el daño a la autoimagen se hace a través de implícitos. Los comentarios de este último grupo sugieren una actitud de mayor tolerancia a lo que se ha dicho. Sin embargo, aunque encontramos semejanzas en los tres grupos en cuanto a la descortesía percibida en los tuits, es importante señalar que los participantes no eran uniformes en sus juicios. Encontramos variación individual, lo cual nos lleva a contemplar rangos de diferencias de comportamientos y la aceptabilidad entre ellos.

Al punto al que quería llegar en este estudio sobre este capítulo es que se pueden descubrir semejanzas en los comportamientos y normas en grupos o comunidades en una sociedad. Son estas comunidades las que establecen normas sobre lo que es aceptable, además de cómo se percibe la (des)cortesía. Aunque existen normas generales, estas permiten hasta cierto punto las desviaciones con el fin de revelar rangos de aceptabilidad y tolerancia. Es importante saber, por tanto, cuáles son los límites de aceptabilidad para poder participar con éxito en una sociedad en cuanto a la expresión y comprensión pragmáticas.

## CONCLUSIONES

Había empezado este capítulo con el objetivo de mostrar cómo se puede ayudar a los estudiantes de L2 a llegar a la interculturalidad a través de la pragmática. Una vez que los estudiantes tienen una base de conocimiento pragmático, a partir de la cual aprenden sobre las expectativas, la C2, y la comunidad meta, planteo que estos podrían comenzar a entender qué sucede en lo que respecta a las normas, valores y otros aspectos culturales *por debajo de la superficie*. Esta idea se basa en el uso de videos y la intervención por parte del docente. Los videos muestran elementos pragmáticos e interacciones entre un hablante nativo y un estudiante de L2 sobre preguntas culturales. Por ejemplo, quería hacer un estudio para contestar las siguientes preguntas:

a. Si dos participantes en una interacción pudieran llegar a algún nivel de intersubjetividad cultural, ¿cómo se lograría esto?

b. ¿Cuáles son los recursos lingüísticos y/o paralingüísticos que usan los hablantes nativos y los estudiantes de L2 en su primer encuentro cara-a-cara para llegar a un entendimiento cultural?

c. ¿Cómo se puede facilitar el aprendizaje cultural?

La idea que está por detrás de esta técnica se basa en parte en la teoría Sociocultural (Lantolf y Thorne, 2006), en la que el estudiante aprende mediante interacciones con un *experto*, o alguien que sepa más que él. El procedimiento que he usado ha sido que los participantes, un estudiante hablante nativo de español y un estudiante de español L2, que no se conocían antes de este primer encuentro, se sentaron en un despacho y recibieron un papel con dos preguntas para animarlos a charlar, en caso de que no tuvieran un tema del que hablar. Las preguntas fueron: (1) *¿Qué importancia tiene el individualismo para ti? ¿Y cómo funciona (cómo se realiza) en tu sociedad (hispana o norteamericana')* y (2) *¿Qué importancia tiene la religión en tu vida?* Su encuentro sobre estos temas fue grabado en video y los participantes pudieron ver su interacción en una reproducción instantánea. Mientras veían esta reproducción junto con un investigador, este les hacía preguntas para iniciar una discusión metapragmática sobre lo que ocurría en el video. Las preguntas en particular que se usaron eran típicas de la psicoterapia (por ejemplo, *¿Qué estabas pensando cuando*

*sonreías en ese momento?* o *Parece que vacilabas aquí. ¿Por qué?*). Estas preguntas llevaban a una discusión sobre las emociones pero también incluían elementos culturales debido al tipo de preguntas. El tema del individualismo en el contexto de la cultura hispana suscita mucha discusión ya que hay una valoración muuy dispar en las dos sociedades en general hacia el individualismo.

Por ejemplo, en (6) abajo, el hablante nativo (A) y la estudiante (S) hablan sobre el individualismo.

**(6) Encuentro entre un hablante nativo (NS-A) y un aprendiz de L2 (LR-S)**

1. NS-A: Mm creo que el individualismo, em, hasta cierto punto funciona? siempre y cuando, no, no, afecte, a las personas con las que estás conviviendo, ya sea a la familia, en la universidad, o, en, con, con amigos. Eh, y, si se busca el bien propio, pues que no sea para generar, un daño a otra persona. Creo que de esa forma, funciona, para alcanzar metas propias o, objetivos que, te contrapongan, pero sin, causar daños, a los demás.

2. LR-S: Pues, yo no sé. ((se ríe)) Pero, creo que, quizás, um, tengo, un, deze—deseo para, um ir, como, lejos de mi familia? Porque es, yo no sé, es como, si puedo vivir lejos de mis padres, hay um, soy, un, adulto.

3. NS-A: ((se sonríe)): Independiente.

4. LR-S: Sí. ((se sonríe))

A continuación, en la parte retrospectiva de la sesión, el investigador les preguntó qué estaban pensando en momentos concretos en el video. Otra opción es que el docente muestre el video y dé a los estudiantes de su clase una hoja con preguntas parecidas. Eso también puede funcionar bien para obtener sus ideas sobre aspectos culturales que encuentren. Luego, puede haber una discusión sobre lo que han visto y contestar a las preguntas. La meta en general es motivarlos a usar lo que saben sobre las expectativas, la comunidad y la C2 para llegar a la interculturalidad. Algo que comentaron estos interlocutores reveló que estaban llegando a esa meta (traduzco lo que dijeron del inglés):

**(7) Comentarios de los participantes sobre lo que dijeron en su encuentro**

1. LR-S: Es decir que estaba de acuerdo con él, sobre, como, hay una diferencia. (los otros dices "sí").

2. Investigador: ¿Pero estabas de acuerdo con él antes de eso, , por qué dijiste eso?

3. LR-S: Uh, estaba de acuerdo con una nueva manera de pensar. O sea, tal vez, digo, un poco de los dos. Sí, era consciente de que como, digo no siempre en mi vida diaria pienso en el individualismo como algo malo. Pero sé que no es, como, sé que los Estados Unidos tiene como una cultura donde realmente como idealizamos, el individualismo, y no es el caso en muchas otras culturas…

4. Investigador: Mhm. Sí, OK. Esta es la primera vez que realmente

5. LR-S: lo oí de alguien, que, vivía en otra cultura. (se ríe).

Había mucha más discusión entre el hablante nativo y la estudiante de español L2, pero al final llegaron a una comprensión del punto de vista que cada uno tenía hacia el individualismo, que es un gran paso hacia la interculturalidad. No se puede llegar a ese punto fácilmente y los dos interlocutores tienen que hacer un gran esfuerzo para entender la perspectiva cultural del otro. Sin embargo, por medio de mucha discusión, comparación, hacer analogías, y darse cuenta de información de su propia cultura (ACTFL, 2015), es posible que puedan llegar a una comprensión mutua. Y esto será aún más significativo porque lo habrán logrado de una manera co-construida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


American Council for the Teaching of Foreign Languages World Readiness Standards for Learning Languages (2015). Recuperado de https://www.actfl.org/resources/world-readiness-standards-learning-languages.

Bednarek, M. (2005). Frames revisited: The coherence-inducing function of frames. *Journal of Pragmatics, 37*, 685-705.

Dumitrescu, D. y Andueza, P. (2018). *L2 Spanish pragmatics: From research to teaching*. New York: Routledge.

Félix-Brasdefer, J. C. (2008). Pedagogical intervention and the development of pragmatic competence in learning Spanish as a foreign language. *Issues in Applied Linguistics, 16*(1), 49-84.

Félix-Brasdefer, J. C. y Koike, D. (2014). Perspectives on Spanish SLA from pragmatics and discourse. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge handbook of Hispanic applied linguistics* (pp. 25-43). New York: Routledge.

Fillmore, C. (2008). The merging of frames. En R. Rossini Favretti (Ed.), *Frames, corpora, and knowledge representation* (pp. 1-12). Bononia, Italy: Bononia University Press.

Fischer, R. (2012). Intersubjective culture: Indeed intersubjective or yet another form of subjective assessment? *Swiss Journal of Psychology*, *71*(1), 13-20.

Flanzer, V. y Koike, D. (2014). Cultural questionnaires for the Luso-Brazilian world. En J. Richardson. Conferencia llevada a cabo en el congreso de ACTFL Annual Meeting, Noviembre, San Antonio, Texas.

Gironzetti, E. y Koike, D. (Eds.) (2016). Bridging the gap in Spanish instructional pragmatics: From theory to practice [Número especial]. *Journal of Spanish Language Teaching, 3*(2).

Goffman, E. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics, Vol. 3, speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.

Gumperz, J. (1968). The speech community. En A. Duranti (Ed.), *Linguistic anthropology: A reader, 1*, 66-73. Malden, MA: Blackwell.

Hall, E. (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Books.

Kecskes, I. (2016). Can intercultural pragmatics bring some new insight into pragmatic theories? En A. Capone y J. Mey (Eds.), *Interdisciplinary studies in pragmatics, culture, and society* (pp. 43-69). Basel: Springer.

Kecskes, I. y Assimakopoulos, S. (Eds.) (2017). *Current issues in intercultural pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.

Killick, D. (2017). *Developing intercultural practice. Academic development in a multicultural and globalizing world*. London: Routledge.

Koike, D., Garre León, V. y Pérez-Cejudo, G. (julio 2018). Twitter on the RAE: Frames of impoliteness. En P. Bou Franch Conferencia llevada a cabo en el 11th International Conference on Im/Politeness, Sympol 2018, Valencia, España.

Koike, D. y Lacorte, M. (noviembre 2012). From questions to perspectives and practices of the target culture. En J. Richardson. Conferencia llevada a cabo en American Council for Teaching of Foreign Languages Annual Meeting, Philadelphia, EE. UU.

Koike, D. y Lacorte, M. (2014). From questions to perspectives and practices of the target culture. *Journal of Spanish Language Teaching, 1*, 15-30.

Koike, D. y Pearson, L. (2018). Pragmática/Pragmatics. En J. Muñoz Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish language teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 348-361). London: Routledge.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Lantolf, J. y Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Merriam-Webster, Dictionary, Merriam-Webster [Diccionario en línea]. Recuperado de https://www.merriam-webster.com/dictionary/culture.

Minsky, M. (1980). A framework for representing knowledge. En D. Metzing (Ed.), *Frame conceptions and text understanding* (pp. 1-25). Berlin: de Gruyter.

Rohner, R. (1984). Toward a conception of culture for cross-cultural psychology. *Journal of Cross-cultural Psychology*, *15*(2), 111-138.

Taguchi, N. y Roever, C. (2017). *Second language pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.