Pragmática y competencia comunicativa en la clase de ELE

Mostafa Seddik
Universidad Cadi Ayyad, Marrakech

1. INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de la pragmática intercultural es la correcta comunicación entre los interlocutores sin caer en malentendidos. Es por ello importante transmitir enunciados que estén conformes con las reglas socioculturales, expresando significado y forma de manera adecuada a dichas reglas. La pragmática intercultural contempla cómo se llevan a cabo ciertas situaciones comunicativas, tales como las peticiones, los cumplidos o las disculpas, así como también las actitudes que responden a la cortesía y la formalidad que se ven convenientes en contextos determinados.

En el aula de ELE es necesario destacar la importancia de los referentes culturales y, sobre todo, es preciso desarrollar nuevos métodos para integrarlos apropiadamente en la programación. Asimismo, es relevante el estudio de la cortesía verbal como una muestra del referente cultural en español y el análisis de cómo incluirla en el aula de ELE, estableciendo una comparación entre diferentes contextos comunicativos de España y Marruecos. Los profesores deben plantearse previamente qué entienden por «cultura» y qué referentes culturales hay que enseñar en sus clases y cursos, este sería el paso previo a tratar la expresión de la cortesía verbal en la cultura hispana y marroquí y las estrategias para presentarla en el aula de ELE.

2. PRAGMÁTICA EN EL AULA ELE

El papel de la pragmática se torna crucial cuando la comunicación se produce entre hablantes de comunidades distintas, con sistemas de representaciones del mundo divergentes, apoyados en principios pragmáticos y convenciones sociales diferentes. Asimismo, los hablantes tendrán que superar los obstáculos adicionales en un proceso de estas características para alcanzar el éxito comunicativo cuando el intercambio se produce en una lengua que no es la lengua materna para al menos uno de los interlocutores. De ahí que la relevancia del factor pragmático en todo proceso comunicativo sea incuestionable.

Es por ello que, para llegar a ser un hablante competente en la lengua extranjera, el aprendiz deberá desarrollar también su competencia pragmática. De hecho, el siguiente paso en este proceso de reflexión es plantearse cuál es la mejor forma de incorporar el factor pragmático a la metodología didáctica.

Cabe mencionar que unos de los elementos importantes en la inclusión de la pragmática en la enseñanza del español como lengua extranjera son los referentes culturales de dicha lengua, ya que la pragmática es el estudio de la lengua en su contexto y uno de los elementos que dominan a éste son los referentes culturales.

3. REFERENTES CULTURALES EN LA CLASE DE ELE

Se puede considerar que la cultura de cualquier sociedad es la suma total de las ideas, las expresiones compartidas, las reacciones emotivas condicionadas y las pautas de conducta habitual que los miembros de esa sociedad han adquirido por instrucción y sobre las que hay un consenso en mayor o menor grado. Así pues, el término «cultura» comprende varias categorías, de hecho, podemos pensar en géneros de arte, como música, baile, así como, los saludos, los horarios, las fórmulas de cortesía, los gestos corporales, la gastronomía, la literatura, etc.

Hace décadas en el contexto de la enseñanza ELE las profesoras L. Miquel y N. Sans (1992) señalaron que al pensar la llamada Cultura con «C» mayúscula podemos incluir arte, música, baile, literatura y gastronomía. Son categorías que se pueden estudiar y adquirir consultando libros y enciclopedias, son las que convierten a su aprendiz en una persona culta. Las demás categorías, saludos, gestos corporales, fórmulas de cortesía y horarios se engloban en la conocida como cultura con «c» minúscula. Como miembros de un grupo social ya tenemos asimilados los referentes culturales de esta cultura, que realizamos en nuestra vida sin apenas pensar en ellos de forma consciente. Todos sabemos cómo saludar, qué horarios para comer y dormir, cuándo usar el trato formal o informal y qué es el significado exacto de ciertos gestos que usamos a lo largo del día. El desconocimiento de estos códigos en la cultura meta puede causar algunos malentendidos y choques culturales.

La pregunta, entonces, es ¿qué referentes culturales hay que enseñar? Por un lado, el enfoque tradicional ha considerado el concepto de cultura como un tipo de contenido anecdótico que sólo servía para ilustrar la gramática mediante la muestra de alguna referencia conocida, considerada como colofón de una unidad didáctica. Bajo esta óptica, el referente cultural se presenta, pues, como producto (película, canción, comida, costumbre, etc.) o como información adicional (refranes, expresiones idiomáticas, connotaciones de palabras, comportamientos, etc.).

Por otro lado, desde un enfoque global se puede afirmar que la cultura es una categoría mucho más amplia y abarcadora. Según esta óptica, se podrían conside-

rar culturales las expresiones científicas, filosóficas y, en general, cualquier hábito o capacidad adquirida por el hombre en cuanto sociedad.

4. LA CORTESÍA VERBAL EN LA CULTURA HISPANA

El concepto puede dar lugar a múltiples interpretaciones, ya que desde siempre ha habido una asociación desafortunada del concepto cortesía con maneras de conductas humanas aparentemente amables, pero en realidad insinceras. Según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española (DRAE), la cortesía es un conjunto de estrategias conversacionales, destinadas a evitar o mitigar conflictos entre los objetivos del hablante y los del destinatario. Así pues, la cortesía se puede ver como una estrategia para mantener las buenas relaciones sociales, no un mero fenómeno individual o aislado como propuso G. Leech (1983). Otros autores como V. Escandell (1996) la consideran como una estrategia racional de control de la agresividad social que sirve para compensar la ofensa al interlocutor causada por actos lingüísticos amenazantes. Podemos recordar que se usa la cortesía para crear la autoafirmación y la confianza entre los hablantes, el ser aceptados y valorados es relevante socialmente, respalda la afiliación y la familiaridad a una comunidad. Bajo este punto de vista la interrupción es una colaboración activa en el diálogo, de hecho, los "turnos de apoyo" son imprescindibles para que una conversación funcione al ser un indicio de que se está prestando mucha atención y participando, de forma activa, en ella. En lo que concierne al uso de estructuras directas, señalemos que formular peticiones directas con el imperativo en español no es descortés en el contexto peninsular, sino que depende del peso de la imposición y de factores prosódicos, contextuales y culturales. El uso de la repetición léxica es una muestra de buena colaboración entre los interlocutores españoles, también el uso excesivo de intensificadores, que refuerzan y agradan la imagen del otro (Briz, 1996).

La descortesía se podría definir como la falta de cortesía y la transgresión de las normas pragmáticas de la interacción. No obstante, en ciertas situaciones la ausencia de cortesía en un acto de habla no significa que sea un acto descortés como señala Culpeper (1996). La descortesía, pues, es una táctica que pretende introducir intencionalmente distancia en las relaciones sociales y los actos de habla que la reflejan. Pueden ser de intenciones varias, como las críticas, insultos, burlas, reproches, advertencias, amenazas, descalificaciones, sarcasmos, etc. Además, respecto a la descortesía estratégica, volitiva y creativa, al hablante descortés no le importa causar una impresión negativa ante el grupo, ni perder su reputación, ni respetar el consenso de valores del grupo, ni herir a otras personas, ni acatar ningún compromiso mutuo dentro de las convenciones sociales de la comunidad.

En la cultura marroquí, la cortesía como fenómeno social la condicionan factores similares a la cultura hispana: nivel de confianza, de cercanía y de familiaridad

entre los hablantes, así como el de solidaridad y respeto, también el contexto o la situación comunicativa y la formalidad en ella exigida.

5. LA CORTESÍA VERBAL EN LA ENSEÑANZA ELE EN MARRUECOS

Para reflexionar sobre este aspecto sería interesante, en primer lugar, reflexionar sobre el perfil del aprendiz marroquí. Habría que distinguir, por una parte, el alumno que estudia el español como segunda o tercera lengua extranjera en su país, este es el aprendiz que tiene intereses académicos o, incluso, lúdicos. Por otra parte, está el alumno que estudia el español como primera lengua extranjera, se trata del aprendiz inmigrante que lo aprende por necesidad inmediata y con fines sociales y laborales. De hecho, ambos tipos de estudiantes no presentan el mismo proceso cognitivo, puesto que el aprendiz de español en Marruecos demuestra facilidad en la adquisición de la competencia lingüística, pero más dificultades respecto a la adquisición de la competencia pragmática, ya que está en un contexto cultural diferente. Por otra parte, el aprendiz inmigrante carece a menudo de una base lingüística, pero está en un proceso de inmersión cultural directa en el país cuyo idioma aprende.

La cortesía, pese a que es un elemento fundamental de la competencia comunicativa y pragmática, aún no ocupa un lugar trascendente en el programa de la enseñanza de lenguas extranjeras. Dicha carencia es de sumo interés en la didáctica de las lenguas, ya que el error sociopragmático puede acabar en choques culturales. Así pues, el Marco Común Europeo de Referencia (2002) contempla las normas de cortesía entre las competencias sociolingüíticas, que se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua, y recuerda que éstas varían de una cultura a otra y son una fuente habitual de "malentendidos interétnicos", sobre todo, cuando se interpretan literalmente. Por su parte, el Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC) ve que la cortesía verbal aparece tipificada en el inventario de Tácticas y estrategias pragmáticas, que divide las diferentes estrategias atendiendo al nivel de dominio correspondiente. En esta detallada clasificación la dificultad de las estrategias se incrementa gradualmente a medida que aumenta el nivel de competencia.

6. CONCLUSIONES

Los actos de habla no son actos aislados, sino que son componentes de actos pragmáticos más amplios. No se pueden analizar de forma aislada en los manuales, deben presentarse en función de un contexto de uso determinado y teniendo en cuenta las características socioculturales del mundo hispano. Por otra parte, el profesor juega gran importancia dentro del aula, ya que establece los vínculos entre la cultura de origen y la cultura meta, normalizando el hecho de poder cometer errores y fomentando el descubrimiento de una nueva cultura, para eludir, de este modo, la creación de estereotipos, malentendidos y choques culturales.

BIBLIOGRAFÍA

Bravo, D. y Briz Gómez, A. (2004), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Barcelona: Ariel.

Briz Gómez, A. (1996), *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco / Libros.

Culpeper, J. (1996), «Towards an anatomy of impoliteness», *Journal of Pragmatics*, vol. 25, n.º 3 marzo, pp. 349-367.

Escandell, M. V. (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona: Ariel Lingüística.

Instituto Cervantes (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Leech, G. N. (1983), *Principles of Pragmatics*, Londres: Longman.

Miquel, L. y Sans, N. (1992), «El componente cultural: un ingrediente más en la clase de lengua», *Cable* n.º 9/ Redele. Disponible en: https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9