Mediación lingüística y cultural desde el punto de vista de la pragmática: boceto de tipología de inadecuaciones pragmáticas en aprendientes italianos de ELE[1]

Natalia Bernardo Vila[2]
Università degli Studi di Bari-Aldo Moro, Italia

FICHA DE LA ACTIVIDAD

1. Objetivos:

- Reconocer las principales inadecuaciones pragmáticas y ser capaz de prevenirlas.
- Fomentar el desarrollo de la competencia intercultural en el aula, así como ayudar a mejorar la mediación lingüística y cultural.
- Reforzar el desarrollo de la competencia pragmática y reflexionar sobre ella.
- Valorar y tolerar las diferencias y ser capaz de enriquecerse con ellas.
- Crear un primer boceto con las principales tipologías de inadecuaciones pragmáticas (errores comunes de aprendientes italianos de español como lengua extranjera, ELE).

2. Nivel específico recomendado: todos los niveles del *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*.

3. Tiempo: pequeñas actividades a lo largo de todo el curso (anual).

4. Materiales: Internet / fichas de expresiones / diccionarios.

5. Dinámica: parejas / grupos / individual.

[1] Este artículo resume las ideas expuestas por su autora en el XI Encuentro Práctico de ELE del Instituto Cervantes de Nápoles, el 6 de junio de 2014. Debido a la limitación de espacio, se hará hincapié en la descripción de los aspectos teóricos de la exposición. La autora queda a disposición de las personas interesadas en profundizar sobre el tema, para enviar el material práctico de las jornadas a través del correo electrónico.

[2] nbv777@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Cuando se analiza con una mirada retrospectiva la afinidad entre las lenguas italiana y española, se confirma, como señala M. V. Calvi (2003: 19), que el ámbito lingüístico del español para italófonos obtiene un interés minoritario durante sus inicios. El interés de los estudiosos se relegaba a temáticas literarias que ensombrecían los planteamientos lingüísticos. Sin embargo, con el paso de los años se vuelven más frecuentes los estudios relativos a la lengua que aclaran aspectos contrastivos esenciales. La profesora M. V. Calvi (2003: 19), gran estudiosa de estas dos lenguas afines, evidencia que:

> (...) una recopilación de los trabajos existentes podría depararnos alguna sorpresa. Se trata, sin lugar a dudas, de un conjunto desordenado: han faltado proyectos de gran alcance, pero los esfuerzos de investigadores solitarios han ido aportando granitos de arena a una obra común de la que todos sentían la necesidad.

Las apreciaciones que se exponen a continuación no tienen mayor pretensión que la de aportar otro pequeño grano de arena a este campo de estudio y dar la posibilidad, a las personas interesadas en el tema, de reflexionar sobre las lenguas afines y la pragmática contrastiva.

Este artículo centra su objetivo en crear un primer boceto de tipología del error derivada de las inadecuaciones pragmáticas de aprendientes italianos de ELE. Comúnmente, al tratar la tipología del error se suele hacer una clasificación de errores lingüísticos, dentro de los cuales se recogen sus diversos ámbitos; llama la atención cómo el ámbito relativo a la competencia pragmática ocupa siempre un lugar secundario.

Dada la importancia de dicho ámbito, ya que nos indica qué hacer con la lengua, además de cómo usarla en situaciones reales, se le da un lugar prioritario en este artículo intentado crear el boceto del que se habla en el párrafo anterior.

2. BASES TEÓRICAS

Para empezar es interesante repasar brevemente algunos aspectos y definiciones fundamentales que nos ayudan a cimentar las bases que facilitan la lectura de nuestra propuesta.

En los diferentes apartados del artículo nos detendremos en algunos aspectos del enfoque contrastivo, en específico en la lingüística contrastiva, haciendo hincapié en la pragmática contrastiva, además, nos basaremos en el análisis contrastivo y el análisis de errores.

Es imprescindible recordar que la lingüística contrastiva[3] (LC), que M. V. Calvi (2003: 17) describe como: «La LC enfoca los efectos producidos por las diferencias

[3] A partir de ahora usaremos la sigla LC para referirnos a ella.

entre las estructuras de la L1 [lengua materna] y las de la L2 [lengua meta o lengua extranjera] en el transcurso del aprendizaje, basándose en la comparación sistemática de las dos lenguas», está relacionada con nuestra práctica didáctica diaria; ya que como señala M. V. Calvi (2003: 18): «con la LC los estudiosos ponían en contraste lenguas diferentes con el propósito de identificar las áreas conflictivas, sobre las que sería oportuno insistir en la práctica didáctica».

Gracias a la LC contamos con áreas problemáticas sobre las que insistir en nuestra actividad docente, su exploración intensifica la ayuda que proponemos a nuestros aprendientes cuando se enfrentan a una lengua extranjera.

Dentro de la LC incluimos, para seguir centrando nuestro recorrido hacia el tema que nos interesa, la pragmática contrastiva. Esta hace referencia a los efectos producidos por las diferencias entre las estructuras, comportamientos y norma social de los hablantes de la L1 y los de la lengua extranjera, basándose en la comparación sistemática de los dos sistemas, ya sea a nivel lingüístico o sociocultural. Esta definición nos acompañará a lo largo de todo el artículo ya que se trata del pilar fundamental de nuestra investigación y lo tendremos presente a la hora de elaborar la clasificación.

Por otro lado, contamos con el análisis contrastivo, que no siempre ha obtenido la unanimidad de sus estudiosos a la hora de definirse. Cuando nace, en los años 50-60 del siglo pasado, se considera que la idea inicial consiste en que «todos los errores producidos por los alumnos se podían pronosticar identificando las diferencias entre la L1 y la L2 del aprendiente, puesto que se partía de la base de que tales errores eran el resultado de las interferencias de la lengua materna en el aprendizaje de la nueva lengua[4]».

Sin embargo, los cambios no tardan en llegar, como señala M. V. Calvi (2003: 18):

> A partir de los años ochenta, se abre camino una nueva visión del papel de la L1 en el aprendizaje: la lengua materna no sería responsable de una transferencia mecánica de estructuras, como planteaba el AC tradicional, sino de una acción más sutil y diversificada; más que de interferencias, cabe hablar, pues, de *influencia interlingüística* (Kellerman y Sharwood Smith 1986). También el modelo de la *interlengua*, que estudia el sistema no nativo del aprendiente como un lenguaje autónomo, evalúa positivamente el papel de la L1 como fuente de hipótesis sobre la L2, a partir de un supuesto fundamental, es decir, que el aprendizaje de lo nuevo se basa en lo conocido.

En este momento se apuesta por un enfoque dinámico, activo y no como una simple comparación de estructuras estáticas:

> No se deberá interpretar la noción de enfoque contrastivo de manera estática, como confrontación de estructuras, sino dinámica, como toma de conciencia activa por parte del aprendiente de la distancia interlingüística, que refleja, al mismo tiempo, la distancia entre el horizonte cultural de la L1

[4] Definición de «Análisis contrastivo» en el *Diccionario de términos clave de ELE*.

> y el de la L2. Este planteamiento dinámico supone, ante todo, desarrollar en los alumnos la capacidad de observación, secundando la tendencia natural de poner en contraste los conocimientos y utilizar la L1 como fuente de hipótesis sobre la L2; pero proporcionándoles, al mismo tiempo, un marco teórico adecuado.

3. EL PORQUÉ DE ESTA CLASIFICACIÓN

Cuando el aprendiente de una lengua extranjera la utiliza en un contexto real, es inevitable que carezca de la experiencia, la maestría y las reservas lingüísticas y extralingüísticas de un nativo; por ello, lo normal es que, a veces, se exprese de modo inadecuado. Dichas inadecuaciones dan lugar a errores durante sus intercambios lingüísticos.

En este apartado se reflexiona brevemente sobre el lugar que ocupan las inadecuaciones pragmática y comunicativa en las clasificaciones de errores ya existentes. Además, se intenta dar un lugar privilegiado a las mismas, dada su importancia en las situaciones de comunicación reales.

Nuestro objetivo será el de crear una primera clasificación basada en las reflexiones sobre las principales inadecuaciones pragmáticas que se extraen de la práctica con aprendientes italianos de ELE; es decir, crear una tipología del error atendiendo a principios que reflejan la falta de desarrollo de la competencia pragmática en un aprendiente de una lengua extranjera.

Todo ello, con la intención de elaborar una lista con los principales matices y prioridades que pueda ayudar al aprendiente a establecer una comunicación adecuada con su interlocutor y, sobre todo, que pueda ayudarle a evitar malentendidos.

Siguiendo a Ana Lourdes de Hériz (2005: 147-148), encontramos varios de los motivos fundamentales que han eximido a muchos estudiosos a profundizar en este tema.

Por un lado, el no saber dónde clasificar algunos errores:

> Hay errores aún más difíciles de clasificar y son, como bien sabemos, aquellos que muchos profesores comentan en el aula diciendo «es que no se dice así, se dice de otra manera» o bien, «sí, eso se dice, pero no puedes usarlo en este contexto» o «no significa siempre lo mismo, depende del contexto», o «no se puede usar en este contexto», o «con esta expresión estás diciendo todo lo contrario de lo que querías decir», etc.

Por otro lado, la falta de importancia dada a las inadecuaciones pragmáticas a la hora de clasificar errores:

> Respecto al tema de esta breve reflexión sobre los errores de adecuación pragmática, el corpus B también me ha hecho reflexionar sobre la ausencia

> de la categoría «inadecuación pragmática». Efectivamente, estos alumnos dan mucha más importancia a los errores cometidos en los dictados (el porcentaje más alto), a los gramaticales y a los sintácticos. Por ahora, entre esos 700 datos del corpus B no he encontrado un comentario similar al que podría haber sido «al usar *sin embargo* me equivoqué y no me entendieron qué quería decir» o «al decirlo así se enfadó en vez de alegrarse» o «no lo entendí y no supe seguir la conversación».

Dos culturas, como la hispana y la italiana, pueden interpretar un mismo enunciado de maneras diferentes. Del mismo modo, también el valor social que un enunciado recibe en una u otra cultura varía. Por ello es tan importante al enseñar una lengua extranjera, incluir no solo las formas que se emplean en la lengua meta para expresar una función, sino también ayudar al aprendiente a ajustar los esquemas de valoración asociados a dichas formas.

Otra de las autoras que ha mostrado interés por el error pragmático es V. Escandell, ella prefiere el término *interferencia pragmática* al de *error* y lo define como el aplicar a la lengua meta los supuestos y pautas de conductas que rigen en la L1.

Podríamos ir más allá en la reflexión de V. Escandell, es decir, si bien es cierto que en muchos aprendientes se dan interferencias debidas a la aplicación de supuestos y conductas de la L1, es a su vez cierto que no siempre la carencia de aplicación viene derivada del desconocimiento de esta o de la interferencia directa, sino de un factor que la autora de esta tesis observa desde hace años en sus aprendientes: *la interferencia por retraimiento*, producida por la oposición mostrada de cara al cambio de conducta o norma social, es decir, el aprendiente conoce la norma social de la lengua meta pero se niega a aplicarla por vergüenza, ya que para él no se ajusta a los esquemas de valoración asociados a dichas formas y le puede parecer excesivo o limitado, o bien, le parece innecesario adoptar dichas formas.

¿Qué hacer en estos casos? ¿Cómo actuar? ¿Cómo explicar el valor real del conocimiento y aplicación de dichas normas? ¿Cómo concienciar al aprendiente de que los factores socioculturales no siempre están unidos literalmente al código lingüístico? Y, sobre todo, ¿cómo hacerlo cuando el aprendiente cuenta con todos los elementos necesarios para usar su competencia, es decir, el conocimiento, la habilidad y la capacidad, pero no la usa?

4. LA DIFICULTAD DE CLASIFICAR UN ERROR

La lingüística no es una ciencia exacta, por ello cuando un investigador examina un conjunto de errores se da cuenta de que pocos de ellos son fáciles de clasificar en una categoría única. Con mayor razón, si en cada caso se reflexiona sobre la estrategia que el discente puede haber desarrollado en la producción del error o sobre la interferencia que puede haberlo ocasionado.

Si se analizan las clasificaciones ya existentes[5] sobre las diferentes tipologías de errores en aprendientes de ELE, se observa la prevalencia de listas de errores en las que se da mayor peso a algunos ámbitos lingüísticos como son el gramatical, el semántico y el fonético.

Sin embargo, notamos que tanto los errores extralingüísticos, en concreto, como los errores producidos por la inadecuación pragmática, ya sean lingüísticos o extralingüísticos, se relegan a un segundo lugar, formando parte de alguna subclasificación en el interior de estos tres ámbitos que se consideran principales, o evitándolos por la dificultad que conlleva catalogarlos.

Por suerte tenemos la referencia de un estudioso que se encarga de la ardua tarea de establecer una clasificación de los errores pragmáticos. J. Thomas (1983: 91-112)[6] distingue entre los errores pragmalingüísticos y los sociopragmáticos dándoles las características que siguen a continuación:

- J. Thomas describe como **error pragmalingüístico** aquel que se produce cuando se usa en una lengua una fórmula propia de otra, con un significado del que carece la primera. J. Thomas nos da el siguiente ejemplo para explicar dicha definición: cuando un aprendiente usa un enunciado del tipo «no es posible entrar» en vez de «no se puede entrar», indica prohibición en lugar de imposibilidad física. Además, nos advierte de que este tipo de error afecta a los aspectos más convencionalizados y más ritualizados de las relaciones interpersonales, como son los saludos, las despedidas o las felicitaciones, entre otros. Por tanto, nos indica que el conocimiento y uso adecuado de las fórmulas propias de cada comunidad constituye, pues, uno de los objetivos centrales del aprendizaje de una lengua.
- Del mismo modo, J. Thomas describe el **error sociopragmático** como aquel en el que se trasladan a otra lengua las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura. El autor nos da el ejemplo del elogio en la cultura hispana. Nos explica cómo ante un enunciado como «¡Qué chaqueta tan bonita llevas!» un hispanohablante tiende a disminuir el valor de lo elogiado, respondiendo con un «Es barata, es vieja, etc.». En otras culturas se agradece sin más, cosa que podría resultar descortés para un hispanohablante, y otras culturas lo agradecen abiertamente, lo que podría resultar exagerado con respecto a la nuestra, es decir, teniendo en cuenta la normal social de nuestra L1, norma que todos tenemos asimilada al crecer en contacto con una cultura específica.

---

[5] Como alternativa al análisis contrastivo surge el análisis de errores. En 1967 S. P. Corder presenta uno de los artículos más leídos con respecto a este tema: *The significance of learner's errors*.
En los años noventa, aparecen estudios fundamentales sobre el análisis de errores (AE) en el ámbito del ELE. Estos trabajos seminales fueron desarrollados por Vázquez (1991), Fernández (1991) y Santos Gargallo (1992), y fueron fundamentales para sus sucesivas investigaciones, Fernández (1997) y Vázquez (1999), en las que proponen las categorías y subcategorías de errores.

[6] Para una versión en español sobre el «error pragmático» puede consultarse el artículo sobre este término en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (más información en la bibliografía).

Si nos centramos en las lenguas que nos ocupan, cuando un alumno italiano dice *Noche* en vez de *¡Qué descanses!*, los investigadores se plantean si dicha inadecuación tiene que clasificarse como semántica o pragmática. Por el ímpetu de la clasificación multiplicadora, muchos de ellos la introducirían varias veces, tanto en una como en la otra. El anhelo por ver en un enunciado o en un comportamiento varios errores lleva solo a un falseamiento de los porcentajes, tanto si se dispone de un corpus consistente como si este es limitado. ¿Qué medidas tomar en estos casos? ¿Cómo se decide a qué ámbito pertenece? ¿Hay una solución para esto? En realidad, todo depende del punto de vista, como decíamos en los párrafos anteriores, la lingüística aplicada no es una ciencia exacta, esto hace que exista un espacio flexible de reflexión. Como defensores de una posible inadecuación pragmática apoyamos que es difícil que el alumno no conozca el significado de la palabra *noche* y defendemos que lo que desconoce es que, a pesar de que en su L1 esta se use de modo implícito para expresar un deseo, esto no acontece en su lengua extranjera, ya que la palabra *noche* carece de dicha implicatura, de esto deriva que su interlocutor no entienda el deseo que el aprendiente quiere expresar.

5. LA CLASIFICACIÓN

La clasificación piloto que se da en este artículo no sufre cambios conforme a los niveles del *MCER* porque, si bien es cierto que a mayor contacto con una lengua y su sociocultura, menos inadecuaciones se cometen; también es cierto que el contacto con la lengua y su cultura, a veces, se da con un nivel de lengua básico; es más, se pueden dar casos de aprendientes que son capaces de usar mejor la competencia pragmática ya que han tenido la oportunidad de vivir situaciones de comunicación representativas, pero cuyo nivel de conocimiento del código en sí mismo, es bajo; o viceversa, un aprendiente que conozca muy bien el código pero que no haya estado expuesto a este podría revelarse tan inadecuado pragmáticamente hablando como correcto lingüísticamente. Por ello, nuestra clasificación no atiende a criterios de división por niveles.

Todos estos tipos de errores han sido recogidos a través de un corpus que se lleva a cabo, en un primer momento, mediante un cuestionario escrito que tiene como objetivo principal que el aprendiente evalúe/reflexione/analice el intercambio oral en su L1. Sin embargo, una vez cubierto dicho cuestionario, se acompaña, cuando es posible, de una entrevista posterior a los aprendientes para aclarar algunas de sus respuestas.

A pesar de que nuestra clasificación sea muy específica y no abarque otros ámbitos, no estamos sugiriendo que no existan errores significantes en estos, como pueden ser, semánticos o gramaticales, entre otros; es más, cabe destacar que algunos de los tipos de errores que se recogen en nuestra clasificación pueden aparecer bajo otra categoría en clasificaciones de otros autores (véase Calvi 2003: 19).

En nuestro caso, el tipo de error que analizamos deriva de las inadecuaciones pragmáticas que se cometen tanto en la producción como en la recepción y cuya causa más frecuente es el desconocimiento de las normas o valores socioculturales de la lengua extranjera. De esto se deduce que los factores extralingüísticos no pueden relegarse a un segundo lugar al analizar dichas inadecuaciones.

Un aprendiente puede producir o comprender un enunciado gramaticalmente correcto y con un sentido literal idéntico en ambas lenguas que, sin embargo, goce de una fuerza ilocutiva o con un valor comunicativo distinto en una y otra cultura. Por ejemplo, cuando un hispanohablante dice: *Hace frío, cierra la ventana*, no se puede interpretar dicho *cierra* como una orden, a pesar de que sea un imperativo, sino como una sugerencia al interlocutor. De hecho, el interlocutor podría incluso rebatir dicha afirmación con un: *Pues yo estoy bien*, haciendo caso omiso al enunciado que acaba de escuchar. Esto lo haría otro hablante nativo que conoce y reconoce en el modo imperativo la norma sociocultural de la lengua y sabe que dicho modo no siempre funciona como una orden, sino que puede tener el valor de una sugerencia. Entender dicho matiz no es fácil para un aprendiente y puede llevarlo a confusiones, reacciones exageradas y falsas presuposiciones sobre la «imperatividad» de los hispanohablantes.

Antes de empezar con la descripción por tipologías, presentamos los motivos principales que nos llevan a cometer inadecuaciones pragmáticas:

1. **Simplificación:** reducción de la lengua y la sociocultura a un sistema simple.

2. **Hipergeneralización:** aplicar una regla de la lengua a casos en los que no es aceptable.

3. **Transferencia o interferencia:** interferencias de la lengua y la cultura materna con la lengua meta. El aprendiente contrasta las dos lenguas y culturas para establecer semejanzas, haciéndolo corre el riesgo de cometer interferencias entre ellas.

4. **Fosilización:** se define como fosilización el estancamiento por parte del aprendiente en ciertos «vicios», malos registros de la lengua o la cultura que, pasando de un nivel a otro, no desaparecen.

5. **Permeabilidad:** se producen nuevos errores en conceptos o estructuras que parecían ya dominadas. Esto deriva del carácter permeable de la interlengua, que lleva a que al aprender una nueva regla, esta se reajuste a todo el sistema de conocimientos relacionados, dando lugar a un torbellino en todo el sistema.

6. **Variabilidad:** nos recuerda que la producción de errores puede variar según las condiciones o la situación comunicativa en que se den. Entre ellos se incluyen los aspectos afectivos, anímicos o ambientales, el público, la espontaneidad y la velocidad, entre otros.

7. **Elementos de atenuación e intensificación**: uso de fórmulas o comportamientos que destacan por su función intensificadora; entre ellos, señalamos el uso de los pronombres y los adverbios de tiempo y lugar (Fernández Loya 2005).

8. **Adición u omisión:** añadir o eliminar enunciados o comportamientos de modo incorrecto.

En las siguientes páginas se expone el boceto de clasificación de errores por inadecuación pragmática en la interacción. Dicho modelo tiene en cuenta los siguientes aspectos:

A) Error al transferir una fórmula de una lengua a otra.

B) Error por la transferencia de un comportamiento de una cultura a otra.

C) No clasificables.

A) Errores de fórmula

A.1) Inadecuaciones en el nivel discursivo:

1. No haber desarrollado adecuadamente la comprensión y las estrategias compensatorias como son preguntar, adivinar y reconstituir un discurso.
2. No ser capaces de reconocer el objetivo del hablante.
3. No ser capaces de reconocer el ambiente en el que se desarrolla la conversación.
4. No ser capaz de usar y reconocer la funcionalidad de aspectos no verbales de la conversación (mímica, gestos, proxémica, etc.) o elementos suprasegmentales (entonación, acentos, fluidez, entre otros).
5. No disponer de estrategias de verificación y compensación.
6. No saber adaptarse a los diferentes niveles y variaciones de la lengua, como es, por ejemplo, reconocer el valor de las variaciones o la ironía.
7. No ser capaces de emular e interpretar la velocidad de expresión de los nativos, es decir, el ritmo del discurso normal, cambio de turno con la velocidad y ritmos adecuados en español.
8. No ser capaz de elegir, ni de usar el enunciado adecuado en circunstancias determinadas como son las situaciones estandarizadas. Por ejemplo, carecer de las fórmulas adecuadas para dar un pésame.
9. No ser capaz de variar las estructuras morfosintácticas ni adaptarlas a la situación de comunicación.
10. No ser capaz de emplear las variantes morfológicas y sintácticas, establecidas por la norma social de la lengua extranjera, que convengan en cada situación.
11. Carencia de coherencia en el discurso.

12. No entender ni saber emplear la ironía o las implicaturas de la lengua extranjera. Hacer solo interpretaciones literales. Esto conlleva a un uso del lenguaje menos persuasivo.
13. Menor sensibilidad ante demandas y peticiones indirectas.
14. Uso del refuerzo innecesario y viceversa, ausencia de reiteración cuando es necesario.
15. Construcciones enfáticas excesivas o demasiado tenues.
16. Uso de calcos lingüísticos. Traducción literal.
17. Cortesía: no comportarse de modo lingüísticamente correcto. Uso de *tú y* usted en la lengua extranjera.
18. No saber añadir o eliminar elementos de su L1 en las situaciones en las que la lengua extranjera lo requiere. Falsa colocación.
19. No reconocer las falsas analogías ni los falsos amigos. Posibilidad de inadecuación por semejanza morfológica o semántica.
20. Uso del término o enunciado más parecido al de su L1, aunque sea el que cuenta con menor uso de frecuencia.
21. Creación de un término o expresión.
22. Inadecuaciones por interferencia de otras lenguas extranjeras.

A.2) Error en el nivel referencial:

1. No ser capaces de intuir qué argumento se está tratando, es decir, no ser capaces de reconocer distintos niveles de interpretación en un mismo enunciado. No ser capaces de interpretar distintas intenciones. Dar respuestas inadecuadas por incomprensión.
2. No ser capaz de reconocer aspectos conocidos (al menos, dentro de la norma social de la lengua extranjera).
3. No disponer de estrategias para poder inducir el sentido de lo desconocido.
4. No ser capaz de integrar palabras nuevas, recién escuchadas a través del contexto.
5. No saber utilizar la deixis.
6. Inadecuación por el desconocimiento de palabras de la lengua extranjera que corresponden, desde el punto de vista del significado, a dos o más en la L1 y viceversa.

B) Errores de comportamiento

B.1) Inadecuaciones en el nivel sociocultural:

1. No saber detectar expresiones idiomáticas ni regionalismos: vocablo de una región determinada. Propio y peculiar singularmente de una comunidad, y no de otra.

2. No reconocer los niveles de lengua:

    i. Nivel vulgar
    ii. Nivel común o coloquial
    iii. Nivel culto
    iv. Lenguajes de nivel culto

3. No saber cómo está constituida la sociedad de su lengua extranjera o meta y no conocer las diferencias con respecto a la de L1, es decir, no se comparte el mismo entorno cognoscitivo: temas enfocados, relaciones humanas, manera de hablar y de comportarse en la interacción, distancia de interacción, entre otros. Carencia del conocimiento mutuo del mundo.
4. No saber qué se debe decir en cada circunstancia: no ser capaz de mantener el tema de conversación o la conversación en sí misma.
5. No ser capaces de iniciar o concluir una conversación, ni de reconocerlo cuando lo hace un hablante.
6. Desconocer cómo establecer la alternancia de turno, es decir, no reconocer el propio turno y cómo dar el turno a los demás. Aparición de problemas para mantener el canal abierto, es decir, no saber hacer entender al otro que estamos comunicando; del mismo modo, no saber cerrar el canal, despedirse o dar las gracias:

    i. no saber a quién se le puede dirigir la palabra;
    ii. no saber cómo dirigirse a alguien determinado;
    iii. no saber cuándo hay que dejar el turno o hablar. La alternancia de turnos está regulada por la norma social.

7. Incoherencia en el comportamiento, es decir, no ser capaz de comportarse como indica la norma social de la lengua extranjera. Falta de experiencia en la interacción social en la lengua meta.
8. Incapacidad para inferir estados mentales ajenos, es decir, para comprender la norma social de otra cultura.
9. No ser capaces de hacer interrogativas auténticas, sino rutina de pregunta-respuesta, pero sin solicitar información real.
10. Pérdida de información por desconocimiento de la norma social, es decir, no entender lo que se nos está diciendo realmente. Esto puede desencadenar una pérdida de motivación por parte de aprendiente.
11. Uso del refuerzo innecesario y viceversa, ausencia de reiteración cuando es necesario.
12. Uso de calcos lingüísticos y sociolingüísticos.
13. Inadecuación cronómica.
14. Inadecuación de ritos de socialización, cómo son, dónde quedar, ritual de pago, excusas válidas para rechazar una invitación.
15. Inadecuación kinésica.
16. Inadecuación comunicativa: cómo comportarse al teléfono, cómo saludar o dar las gracias.

B.2) Errores en el nivel referencial:

1. No saber utilizar ni identificar la deixis.
2. No ser capaces de usar y reconocer la ambigüedad.
3. No ser capaz de emplear y determinar metáforas hiperbólicas propias de la cultura de la lengua extranjera.
4. Cortesía: no ser capaz de reconocer y utilizar un comportamiento cortés, según la norma social de la lengua extranjera.
5. Recursos suprasegmentales como son, intensidad, tono, cadencia, etc. que pueden aparecer mediante onomatopeyas, pero que acompañan en la mayoría de los casos a todos los otros recursos.
6. No ser capaces de distinguir la existencia de una oposición análoga entre el empleo de dos enunciados. Por ejemplo, no saber a qué hacen referen*cia v*en*ir* e ir en las construcciones pasivas: con venir se constata, mientras que con ir el enunciador se presenta a sí mismo como origen de lo que dic*e: Il gazpacho viene servito f*reddo es, por lo tanto, una descripción de una costumbre; mient*ras Il gazpacho va servito f*reddo se convierte en una recomendación del enunciador, que presenta el predicado como necesario (basándose en su experiencia o en un deseo suyo): si quieres hacer un verdadero gazpacho, tienes que servirlo frío, te lo digo yo que lo sé y lo con^{o}zco. Si el aprendiente busca algo análogo en español, quizás tenga que recurrir *a: El gazpacho se sirve/hay que servirlo f*río *y El gazpacho tienes que servirlo f*río.

C) No clasificables: tan solo encontramos, por el momento, dos observaciones a dos casos que son susceptibles de interpretarse erróneamente, con esto se quiere decir que el hablante no hace uso de ninguno de los recursos a los que aludimos anteriormente.

Se trata del *efecto entrevista*, es decir, al analizar las entrevistas nos encontramos con, por un lado, un hablante que ante una pregunta de respuesta breve, *¿Qué tal?,* cuenta una larga historia, intentado explicarse y hablar lo máximo posible, es un modo de demostrar lo que sabe; por otro lado, otro de los entrevistados ni se despide ni responde cuando el entrevistador le da las gracias, lo hará cuando se deje de grabar.

6. UNA NUEVA ACTITUD ANTE EL ERROR

Es importante definir y desarrollar una actitud positiva ante el error. Algunos docentes expresan su deseo de que el aprendiente los cometa como prueba de que su aprendizaje continúa, sin embargo, aún son muchos los que lo usan para penalizarlos.

La función básica y principal del error es que este sirva para aprender, es decir, que refleje simplemente un paso más en el aprendizaje. Como señala Matte Bon (2005: 20): «(...) los errores de nuestros estudiantes, que además de ser errores pueden informarnos sobre algunos mecanismos de nuestra lengua». A pesar de que esto pueda resultar evidente, se olvida con frecuencia; tanto por parte del docente, adoptando una actitud de crítica en lugar de abogar por una consideración positiva —paso que se conseguiría, por ejemplo, dándole un peso relativo o evitando una corrección brusca e inminente— como por parte del aprendiente que actúa de modo negativo frente a un error, expresando su insatisfacción, en vez de sentirse libre de formular hipótesis sobre la lengua meta. El que dichas hipótesis puedan ser correctas o no forma parte del proceso de aprendizaje, además, estas son los indicadores de qué ha entendido o asimilado un aprendiente.

Separar error y evaluación y desligar error de aspecto negativo es un paso fundamental para reconocer que el error ayuda a progresar y resulta útil para subsanar una asimilación incorrecta o inadecuada.

Uno de los objetivos más importantes al lograr clasificar un error no se queda en el mero hecho de la clasificación, que ya de por sí constituye un pilar para el aprendizaje, sino en ser capaces de relacionar el ámbito al que pertenece dicho error con la competencia o competencias que hay que fomentar para subsanarlo.

A partir de los años 70 del siglo xx se defiende la existencia de la competencia pragmática, es decir, se reconoce que al igual que hasta el momento cuando un aprendiente entraba en contacto con dos lenguas, su lengua materna y la lengua meta, se ponían en contacto dos sistemas lingüísticos con sus consecuencias; del mismo modo, cuando se ponen en contacto dos sistemas culturales se sufren las consecuencias positivas y negativas de estar en contacto con dos normas sociales diferentes.

Del mismo modo que el sistema gramatical tiene sus propias reglas, el sistema cultural también las tiene. Estas se ponen de manifiesto en los intercambios lingüísticos ya que su desconocimiento o uso inadecuado es la base de muchos malentendidos. Un enunciado gramaticalmente incorrecto no impide la comunicación, por ejemplo el uso de un pronombre objeto en vez de un pronombre personal en una frase como: *es mayor que mí*, no nos impide entender el significado de la frase; sin embargo, si el enunciado es correcto gramaticalmente pero inadecuado pragmáticamente hablando, por ejemplo, en la frase: *Hace frío, cierra la ventana*, si un aprendiente italófono que desconoce la regla social de su lengua extranjera, se encuentra frente a dicho enunciado, pese a que sea gramaticalmente correcto, se encuentra ante la traba de no entender el uso del modo imperativo por parte de su interlocutor. El italófono espera que este tipo de enunciados aparezcan expresados en el modo condicional, que es lo que tiene interiorizado como norma en su L1 en estas circunstancias. El aprendiente podría pensar que se trata de una orden y dar lugar a una confusión por desconocimiento de la norma social de la lengua extranjera.

7. REFLEXIONES

Como se ha observado, los errores de pragmática llevan a dificultades en las funciones comunicativas y en las habilidades conversacionales. El aprendiente conoce las funciones del lenguaje pero carece de las habilidades para utilizarlas correctamente a nivel comunicativo.

Las inadecuaciones pragmáticas son la consecuencia de un claro déficit en el uso de la competencia pragmática de la lengua extranjera y esto deriva de las escasas situaciones reales de interacción comunicativa en la lengua meta a las que normalmente se expone a un aprendiente.

La pragmática está unida a la cultura de la lengua materna. Cuando un aprendiente entra en contacto con una lengua extranjera, no puede desvincularse de la cultura de su L1 fácilmente; de ahí que se produzcan inadecuaciones pragmáticas que como hemos visto derivan en errores. Como menciona M. Rodrigo (2004):

> Cada persona ha nacido en una comunidad de vida en la que se ha socializado. La persona interioriza unas maneras de pensar, de sentir, de actuar. A partir de esta interiorización no sólo comprende el mundo de su comunidad, sino que este se va a convertir en su mundo. Pero al mismo tiempo esta persona va a ser un elemento constitutivo de esta cultura e, inevitablemente, va a ayudar a su transmisión, su conservación y su transformación. (…) una cultura es dinámica y cambiante. Por ello algunas de sus manifestaciones se conservan, otras cambian y otras desaparecen. Todo esto sucede por la interacción comunicativa que se produce en el seno de cualquier comunidad de vida.

Dicha interiorización de la norma social de la L1 es difícilmente desvinculable cuando el aprendiente se enfrenta a la nueva norma social de la lengua extranjera, de ahí que las interferencias sean notables y que deriven en inadecuaciones pragmáticas.

Nuestra vida cotidiana es rica en sobreentendidos, presuposiciones y eufemismos. El sentido literal del lenguaje no comunica el significado real que se expresa. Gran parte de nuestros intercambios se interpretan, esto se debe a que cuando comunicamos, damos por supuesto un conocimiento compartido por los miembros de nuestra comunidad y un contexto de interacción específico.

Cuando se da una comunicación intercultural, los sobreentendidos o presuposiciones pueden dar lugar a inagotables malentendidos. Por ello no basta con comunicar, en muchas ocasiones hay que metacomunicar. En la comunicación intercultural no se puede presuponer que el interlocutor entienda precisamente lo que no se dice explícitamente.

Para concluir esta reflexión final, simplemente recordar que este es solo un primer boceto de clasificación en fase de construcción; en los próximos trabajos se completará con apreciaciones ampliadas. Por ahora, se espera que estas ideas iniciales ayuden a concienciar a docentes y discentes de la necesidad de conocer la perspectiva pragmática de la lengua, empezando en el aula de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

Libros:

Escandell, Victoria (2010). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ed. Planeta.
Reyes, Graciela (2009). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Ed. Arco Libros.

Artículos:

Calvi, Maria Vittoria (2003). «Lingüística contrastiva de español e italiano». *Mots Palabras Words* 4. Disponible en Internet en 'http://www.ledonline.it/mpw/allegati/mpw0403calvi.pdf' (visitada el 20/02/2014).

— (2004). «Apprendimento del lessico di lingue affini». *Cuadernos de Filología Italiana* 11: 61-71. Disponible en Internet en 'http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1068804' (visitada el 10/12/2013).

Centro Virtual Cervantes. Biblioteca en la red. Disponible en Internet en 'http://cvc.cervantes.es' (visitada el 7/3/2014).

— «Análisis contrastivo». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recurso en línea disponible en 'http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm' (visitada el 14/04/2014)

— «Error pragmático». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recurso en línea disponible en 'http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/errorpragmatico.htm'. Se puede consultar la versión original en inglés en Thomas, Jenny (1983). «Cross-cultural pragmatic failure». *Applied Linguistics,* 4(2): 91-112. 'http://rodas.us.es/file/a26cd06f-d80f-47b8-a5f0-fb23430aa-5fc/1/thomas_failure_wimba_SCORM.zip/files/thomas_pragmatic_failure.pdf' (visitadas el 7/3/2014).

De Alba Quiñones, Virginia (2009). «El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera». *Revista Nebrija* 5. Disponible en Internet en 'http://www.nebrija.com/revista-linguistica/el-analisis-de-errores-en-el-campo-del-espa%C3%B1ol-como-lengua-extranjera' (visitada el 4/01/2014).

De Hériz, Ana Lourdes (2005). «¿Se puede evaluar la adecuación pragmática? El caso de los discentes italianos de español L2». *AISPI. Actas XXIII,* pp. 145-158. Disponible también en el Centro Virtual Cervantes, 'http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/linguistica_contrastiva.htm' (visitada el 20/02/2014).

Fernández Loya, Carmelo (2005). «Estrategias de intensificación y de atenuación en el español y en el italiano coloquiales». *AISPI. Actas XXIII*. Dispobible en Internet en el Centro Virtual Cervantes: 'http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/22/II_13.pdf' (visitada el 28/2/2014).

Matte Bon, Francisco (2005). «Comparaciones entre lenguas y gramática: algunos ejemplos», en *Boletín de ASELE* de noviembre 2005. Dispobible en Internet en 'http://formespa.rediris.es/pdfs/asele33.pdf' (visitada el 23/03/2014).

— (2007). «Las maneras de hablar del futuro en español: del sistema codificado a las interpretaciones contextuales». *MarcoELE. Revista de Didáctica ELE* 5. Versión digital en 'http://marcoele.com/descargas/5/matte-futuro.pdf' (visitada el

7/3/2014). Traducción de Pilar Hernández Mercedes del trabajo de Matte Bon, F. (2006) «I modi di parlare del futuro in spagnolo: dal sistema codificato alle interpretazioni contestuali». En Schena, L. et ál. (eds.), *XIV Incontro del Centro Linguistico: Gli insegnamenti linguistici dell'area economicogiuridica in Europa. Il concetto di futurità nella codificazione linguistica*. Milán: Egea-Università Bocconi. 253-281.

Penadés Martínez, Inmaculada (2003). «Criterios seguidos en la redacción del «Diccionario de locuciones adverbiales para la enseñanza del español (DICLOCADV)»». *Linred* 1. Recurso en línea disponible en 'http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_20062005.pdf' (visitada el 10/12/2013).

Rodrigo, Miquel (2004). «La comunicación intercultural», en *Documentos para el Forum 2004,* Barcelona. Recurso en línea dispobible en 'http://www.portalcomunicacion.com/download/1.pdf' (visitada el 17/11/2011).

Thomas, Jenny (1983). «Cross-cultural pragmatic failure». *Applied linguistics,* 4(2): 91-112. Disponible en Internet en 'http://rodas.us.es/file/a26cd06f-d80f-47b8-a5f0-fb23430aa5fc/1/thomas_failure_wimba_SCORM.zip/files/thomas_pragmatic_failure.pdf' (visitada el 7/3/2014).