Reflexiones teórico-prácticas sobre la pragmática en la clase de ELE

Cristina Corral Esteve
Instituto Cervantes de Porto Alegre

Xemma Fernández López
Ministerio de Educación y Ciencia

La intuición es un elemento importante en nuestras vidas, para unas personas más que para otras. Igualmente es una ayuda para el profesor de lenguas, muchas veces nos dejamos guiar por ella para seleccionar las actividades que puedan ser de más ayuda para nuestros alumnos o para crear materiales que les conduzcan a un aprendizaje más efectivo. Aclarado este punto, somos de la opinión de que esa intuición no puede ser nunca la base de nuestra programación, sino que debe existir un completo trabajo de reflexión y planificación detrás. Si nos paramos a pensar en nuestro trabajo en el aula y en la forma en que presentamos la pragmática lo más probable es que lleguemos a la conclusión de que cuando introducimos contenidos de este tipo lo hacemos de forma intuitiva, por necesidades concretas del día a día en el aula, sin ninguna reflexión previa.

Esto puede llevar a graves problemas a nuestros aprendices ya que, como se ha comentado en numerosas ocasiones, un error pragmático provocará en el oyente nativo un sinfín de prejuicios y estereotipos no solo en relación al hablante sino sobre toda la comunidad a la que este pertenezca.

¿Qué entendemos por contenidos pragmáticos? Para hablar de pragmática debemos partir de una pregunta fundamental: qué es comunicar. Los planes de estudio actuales parten en el ámbito de la enseñanza de lenguas del concepto de *competencia comunicativa*. Canale, Swain, Bachman y Palmer desarrollaron a partir de los años 80 este concepto al surgir el método comunicativo como alternativa al estructuralismo anterior. Todos estos autores utilizan diferentes denominaciones y perspectivas que pueden sintetizarse (Griffin, 2005:11) en la idea de que la *competencia comunicativa* está formada por:

(a) *Competencia organizativa* gracias a la cual el alumno aprende a organizar los diferentes componentes de la lengua.

(b) *Competencia pragmática* por la que aprende a seleccionar la lengua según el contexto y los interlocutores.

(c) *Competencia estratégica* con la que aprende a utilizar estrategias que le sean de utilidad a la hora de compensar la falta de recursos lingüísticos o situaciones en las que se den problemas comunicativos.

Este tipo de reflexiones sobre la idea de que comunicar no es simplemente utilizar elementos sintácticos, semánticos o morfológicos puede presentarse al alumno gráficamente a través de actividades como la que proponemos a continuación.

ACTIVIDAD 1: Se presenta una parte del programa *Splunge* disponible en Internet (http://www.youtube.com/watch?v=N0a9DS3Jwlw) en la que se ve a una pareja discutiendo. Lo curioso de esta disputa es que el hombre utiliza palabras que no tienen sentido en su contexto pero el alumno será capaz de interpretar la escena, ¿por qué? Tras la reflexión en clase se les propondrá que cambien en la trascripción las palabras sin sentido por otas que sí lo tengan.

ELLA: Cariño, tenemos que hablar... Llevamos meses así y yo ya no puedo más…Yo intento entenderte pero te juro por mi madre que hago todos los esfuerzos del mundo y no puedo entenderte.

ÉL: Pero ¿por qué?

ELLA: Pero ¿cómo que por qué? Sabes perfectamente que has cambiado Jorge. Antes hablábamos, había una comunicación entre nosotros pero pero pero te juro por mi madre que yo no te entiendo..

ÉL: No, yo no he cambiado, puede que esté un poquito más zanahoria ahora pero yo, yo te sigo barnizando como el primer día cariño.

ELLA: No lo entiendes ¿verdad?, no puedes ponerte por un momento en mi situación y tratar de comprenderme, ¿verdad?

ÉL: Bueno, pues a lo mejor no estamos pasando por nuestra mejor barandilla, no lo niego, pero vamos esto es una cosa que le pasa a las cigüeñas alguna vez en la vida. Toma ¿quieres furgonetas? eh coge…

ELLA: ¿Por qué no lo intentas, Jorge? Haz un esfuerzo por Dios, haz un esfuerzo y trata de comprenderme. Por favor ¡no te entiendo!…

ÉL: Es que ya estás otra vez con tus alfombrillas, se supone que la culpa es mía, ¿no? Siempre que surge una berenjena la culpa es mía, ¿no? Pues mira, ya estoy harto, ya estoy harto.

ELLA: Pero es que no te entiendo Jorge, ¿quién ha hablado de berenjenas?

ÉL: Si lo sabes muy bien, no te hagas la botella conmigo, ¿eh?, siempre que tienes una berenjena para ti es mucho más fácil hacerte la lijadora conmigo. Pues me voy, me voy…

ELLA: Pero ¿cómo que te vas?. ¿Adónde a estas horas? ¿Adónde? ÉL: Me voy, me voy al plátano a tomarme una calabaza doble ELLA: Pero qué plátano, qué calabaza, no te entiendo

EL: No te entiendo, no te entiendo, pues sabes que te digo, que tus babuchas no van a servir conmigo…que estás siempre con la misma tartaleta…que me voy…

ELLA: Abrígate Jorge por Dios que hace un frío que pela…

ÉL: Que pela, ya está, abrigado.

ELLA: ¿Vas a llegar tarde?

ÉL: Sí, no me esperes congelada.

¿Cuáles son entonces los factores necesarios para que exista la comunicación? Según la concepción clásica y la que aún se sigue explicando en la escuela para que se hable de comunicación necesitamos un emisor, un receptor, un código, un canal y un mensaje. Una vez que disponemos de todos estos elementos se produce un proceso de codificación por parte del emisor y un proceso de descodificación por parte del oyente. Parece simple ¿verdad?. Entonces cuando alguien nos pregunta *¿Quieres chocolate?* y nosotros contestamos *Soy diabético* se plantea el primer problema ya que el hablante emite una pregunta que parece exigir una respuesta *sí* o *no* pero en su lugar el oyente nos informa de que es diabético. Por lo tanto, debemos contar con algún elemento más de los mencionados para poder hablar de comunicación.

En primer lugar, existe una intencionalidad. El hablante formula una pregunta con la que nos ha hecho un ofrecimiento. Cuando nos hacen una propuesta lo esperable es que contestemos *sí* o *no,* que, por otro lado, es la información en la que el oyente está interesado. En este caso no es así, por lo que nos debemos preguntar cuál es la intención del oyente al comentar que es diabético. Para llegar a ella vamos a tener que comenzar un proceso inferencial como el siguiente:

1) El chocolate es un alimento con alto grado de azúcar.

2) Si eres diabético no puedes comer azúcar.

3) No puedo comer chocolate porque soy diabético.

Este proceso inferencial se produce casi de manera automática en situaciones comunicativas conocidas y estandarizadas en nuestra sociedad y será más complejo en situaciones menos 'cotidianas' (aunque el concepto de *cotidianidad* diferirá según las personas). Para que se desarrolle este proceso deberán tenerse en cuenta, además de los elementos lingüísticos, nuestro conocimiento del mundo, el comportamiento observable (como la comunicación no verbal) y las expectativas creadas. En el ejemplo presentado la inferencia solo podría iniciarse si tuviéramos conocimiento de lo que es ser *diabético*, aunque en caso de no saberlo, podríamos inferir que es algo importante según nuestro supuesto de que comer chocolate es un placer.

La pregunta en este punto es por qué no hemos contestado *sí* o *no* directamente cuando parece que sería lo esperable. Aunque no entraremos en profundidad en este tema, la respuesta vendría dada desde el concepto de cortesía desarrollado en nuestra sociedad. Sabemos que cuando alguien nos hace un ofrecimiento el hecho de rechazarlo exige un esfuerzo mayor que el aceptarlo y, por ello, nos parece necesario dar una explicación que justifique y que suavice la no aceptación para ser más corteses. Esta forma de actuar no sería necesaria en otras sociedades en las que dar demasiadas explicaciones se considera una muestra innecesaria de interés. En este punto entraría otro de los conceptos importantes de la comunicación, la distancia social, que marcará la forma de

hacer ofrecimientos y aceptarlos o rechazarlos según la relación entre los interlocutores.

Además de mensajes que se codifiquen y se descodifiquen guiándose solamente por un código lingüístico, debemos, por lo tanto, poner al alcance de nuestros alumnos los conocimientos y las estrategias que les permitan emitir mensajes con sentido, coherentes, adecuados y eficaces.

¿Qué entendemos por pragmática? En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras se ha generalizado la concepción de esta disciplina como una perspectiva que se ocupa de la lengua en uso y que puede proyectarse sobre los diferentes módulos de los que la lengua se compone. Por ejemplo, el orden de las palabras, a nivel sintáctico, nos dará información referente a la intención del hablante. Si alguien nos pregunta por segunda vez si vamos a ir a la reunión del sábado no será lo mismo contestar *No iré el sábado* que *El sábado no iré,* donde, en la segunda, se manifiesta un fastidio por la repetición de la pregunta al situar en primer término *el sábado*. En definitiva, una cosa es lo que *decimos* y otra lo que *queremos decir*.

Por otro lado, se considera una parte de la Lingüística y, por lo tanto, no pertenece, como algunos han defendido, a disciplinas que se ocupan de la realidad extralingüística como la psicolingüística o la sociolingüística.

Por último, hay dos perspectivas fundamentales a la hora de hablar de pragmática. Desde la primera, el enfoque adecuado es el social, es decir, el lenguaje es un producto que aprendemos en sociedad y que nos dota de determinadas estrategias que nos permitirán llevar a cabo funciones como saludar, pedir información, dar instrucciones... Este es el enfoque más productivo hasta el momento en el campo de la didáctica de lenguas.

Por otro lado está el enfoque cognitivo, en el que nos parece que está el futuro de las investigaciones, pero que por el momento no nos ofrece demasiadas soluciones prácticas a la hora de nuestro día a día en el aula. Desde este enfoque, interiorizamos los conocimientos y las experiencias que vivimos de manera que vamos creando una serie de representaciones internas que conforman unos supuestos a los que recurrimos a la hora de buscar la intención de los hablantes. Si estas representaciones son compartidas por los miembros de una comunidad pasarán a formar parte de las normas sociales, que es lo que sucedía en el ejemplo del chocolate. El supuesto existente de que un ofrecimiento significa un esfuerzo para el hablante y que su rechazo necesita un alto grado de cortesía motiva el que demos una razón de peso que no afecte nuestra imagen en sociedad.

ACTIVIDAD 2: Nos ayuda a reflexionar sobre este asunto el visionado de un vídeo del programa *Splunge* (http://www.youtube.com/watch?v=D1giqAzlaCk) donde hay un fallo evidente en la comunicación y donde será muy interesante que el propio alumno reflexione sobre cuál es el problema.

SPLUNGE: «PANADERÍA»

CHICA: Perdona, eeh, ¿sabes si hay alguna panadería cerca de aquí?

CHICO: eeh; Sí.

CHICA: ¿Te importaría decirme dónde está?

CHICO: No. No me importaría. No, no.

CHICA: Pues... ¿Por qué no me lo dices?

CHICO: Que, que sí, que sí que yo te lo quiero decir.

CHICA: Bueno, pues entonces ¿por qué no me lo quieres decir?

CHICO: que sí que quiero. ¡y dale!

CHICA: Bueno, pues dímelo.

CHICO: Pero si es que no me lo has preguntado.

CHICA: Pero si te lo acabo de preguntar.

CHICO: No, no. me has preguntado que si quería decírtelo.

CHICA: Vale, vale. Tienes razón. Vamos a volver a empezar.

CHICO: Venga

CHICA: ¿Dónde está la panadería?

CHICO: ¿Qué panadería?

CHICA: ¿Dónde está la panadería más cercana?

CHICO: Pero la más cercana ¿a dónde?

CHICA: ¿Dónde está la panadería más cercana de aquí? ¿La panadería más cercana de nosotros ahora?

CHICO: ¡Ah! ¡Esa panadería! ¡Aquí!

CHICO2: Perdona ¿Tienes fuego?

CHICO: Sí.

Como vemos, nuestra propuesta va encaminada a una presentación directa de *input* sociolingüístico que ayude al alumno a situarse en el entorno de la lengua meta. Sea de forma directa o indirecta, es decir, presentando situaciones de comunicación esperando que el alumno vaya familiarizándose con los elementos sociolingüísticos aunque sin mencionarlas directamente, creemos que lo importante es la reflexión consciente sobre este tipo de contenidos.

Vamos a presentar varios ejercicios representativos de algunos ámbitos donde creemos que es fundamental incidir dentro del aula:

1) *La cortesía* entendida como el conjunto de estrategias conversacionales necesarias para evitar o, al menos, mitigar conflictos entre los objetivos de los interlocutores.

ACTIVIDAD 3: Proponemos para este punto una actividad con una escena de la película *Volver* (minuto 28:48) en la que hay un diálogo entre la protagonista, que acaba de colocar el cadáver de su marido asesinado en el arcón del restaurante de un amigo, y un joven que busca un lugar para que coma el equipo de rodaje de una película que se encuentra grabando en las inmediaciones. Se puede trabajar con los alumnos oralmente planteándoles preguntas relacionadas con el malentendido que se produce, sobre el cambio de actitud de Raimunda o sobre la expresión de intenciones.

R: ¡Quédese ahí! ¡No se acerque!

C: Perdón.

R: ¿Qué quiere?

C: Quería preguntarle si el restaurante estaba abierto...

R: No. ¿Por qué?
Écheme una mano...

C: Porque... porque estamos rodando una película por la zona y... busco un sitio para que coma todo el equipo ¿Tú no sabrás de un restaurante que no quede muy lejos de aquí?

R: ¿Cuántos sois?

C: Veinticinco y cinco... ¡Treinta!

R: Ayúdame, anda, que...

C: Yo misma os lo preparo si quieres. Es que hoy cerrábamos.
Así que comida para treinta. Y, ¿a qué hora?

C: Pues cortamos a las tres y media y estamos aquí cerca a...

R: Sobre las cuatro.

C: Sí.

R: Bueno. Oye, ¿cuánto...?

C: Diez euros por cabeza,

R: ¡Ah! Muy bien, muy bien.
Oye, perdona que te haya gritado antes, es que cuando te he visto ahí me has asustado.

C: Que... bueno... pues nada. Nos vemos a las cuatro, ¿vale?

R: Venga,

C: Muchas gracias,

R: Gracias,

C: Hasta luego.

2) *Los conectores* es otro de los temas que parece poder ser mejor explicado si atendemos a la pragmática y dejamos de lado las interminables listas que generalizan y unifican los distintos usos que presentan.

ACTIVIDAD 4: La propuesta se basa en la presentación de diversos ejemplos en los que aparece *pero*. El objetivo es que el alumno reflexione sobre sus distintas posibilidades de uso.

1) Quise ir a tu fiesta, *pero* me fue imposible.

2) Yo vivía con la perpetua amenaza de que Fumero decidiese volver a hurgar en el pasado y reiniciar la persecución de Julián. A veces me convencía de que no, de que le habría dado por muerto ya, o le habría olvidado [...] Otras veces me despertaba a media noche, con el corazón palpitando y empapada de sudor, creyendo que la policía estaba golpeando en la puerta [...] De tanto temer, me olvidé de que me hacía mayor, de que la vida me mandaba de largo, que había sacrificado mi juventud amando a un hombre destruido, sin alma, apenas un espectro.

Pero los años pasaron en paz. El tiempo pasa más aprisa cuanto más vacío está (Carlos Ruiz Zafón: *La sombra del viento,* p. 511).

3) Nicole es alta, *pero* muy delgada.

4) (Dos niños pasan corriendo junto a dos bañistas que están tomando el sol y los llenan de arena).

Bañista a: ¡*Pero* bueno!

Bañista b: ¡¿*Pero* esto qué es?!

PONS (2005)

3) *La argumentación* que nos remite al hecho de que cuando dos personas hablan intentan influirse, intentan crear derechos y deberes entre ellos. En este sentido tenemos que tener en cuenta que nuestros alumnos deben conocer los argumentos permitidos para llegar a una determinada conclusión en nuestra sociedad. Cuando estas argumentaciones se convencionalizan pasan a formar parte de la cortesía o de las funciones comunicativas.

ACTIVIDAD 5: A partir de un texto publicitario tomado de Gutiérrez Ordóñez (1997) y de varios ejercicios se propondrá al alumno que reflexione sobre el proceso inferencial necesario para llegar a conocer la intención de los publicitarios creadores del eslogan.

TWENTY
NO SOMOS LOS NÚMERO UNO
POR ESO NOS ESFORZAMOS
MÁS

La solución al problema que presentamos está lejos de encontrarse. En nuestra opinión, resulta de gran ayuda la reflexión directa en el aula sobre los aspectos pragmáticos de la lengua a través de material real, del uso de la lengua meta en el aula y del intento de propiciar diferentes situaciones comunicativas dejando a nuestros alumnos más capacidad de gestión y organización consiguiendo así producir un lenguaje más interaccional y menos limitado únicamente a la transmisión de contenido.

BIBLIOGRAFÍA

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

— (1998 a): «Cortesía y Relevancia». En *Havertake* H., G.

Mulder y C. Fraile-Maldonado (eds.): *La Pragmática lingüística del español.*

Recientes desarrollos. Amsterdam: Rodopi, pp. 7-24. Disponible en la red en: http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/Cortes&R. PDF

Escandell-Vidal, M. V. (2004 b): «Aportaciones a la pragmática». En Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL,* 179-198. Disponible en la red en: http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling- gral/escandell/papers/AportPrag. PDF

Fernández Silva, C. (2002): «La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática». En *Actas del XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE: 13 y 14 de diciembre de 2002*. Barcelona: Internacional House y Editorial Difusión. *Actas del XI*. Disponible en la Red en: http://www.encuentro-practico.com/pdf/fernandez.pdf

Gass, S. M. y J. Neu (coord.) (1996): *Speech Acts Across Cultures. Challenges to Comunication in a Second Language*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter

Griffin. K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L. Madrid*: Arco. Gutiérrez Ordoñez, S. (2004): «La subcompetencia pragmática». En: Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo: *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, págs. 533-552.

Gutiérrez Ordoñez, S. (1997): *Comentario pragmático de textos publicitarios*. Madrid: Arco libro.

Pons Borderías, S. (2005): *La enseñanza de la pragmática en clase de ELE*. Madrid: Arco.