Talleres

¿Qué quieres que te diga? Los fallos de comunicación en la clase de ELE

Claudia González Araujo
Cleber Ferreira de João
Paula Cristina Cagnoni
Instituto Cervantes de São Paulo

1. INTRODUCCIÓN

Es consabido que hablar un idioma no se reduce a articular un par de enunciados, combinando para esto formas gramaticales y esquemas sintácticos con algún vocabulario adquirido, que va mucho más allá de ello. Así, la enseñanza del español como lengua extranjera no puede limitarse a exponer al alumnado las características estructurales del idioma sin que éstas estén relacionadas con el ambiente cultural en el que se emplean, fuera de su contexto de uso.

El desconocimiento de exponentes de orden pragmático sumados a la mala interpretación de componentes lexicales puede considerarse fuente de importantes «malentendidos» en el discurso de hablantes de español como L2. Según De Castro,

> en el léxico hay connotaciones conocidas, aceptadas y compartidas por los hablantes. Tales connotaciones son, en muchos casos, significaciones implícitas, presuposiciones, que el estudiante de esa lengua no puede interpretar correctamente, o bien porque no comparte el universo de actitudes, valores, creencias…, en que pueden interpretarse tales mensajes, o bien porque esos mismos significados culturales se producen en su lengua en signos no semejantes a los de la lengua que estudia (De Castro, 1994: 67).

Comunicarse implica, por lo tanto, concertar los diversos componentes lingüísticos y extralingüísticos existentes en una lengua, obedeciendo, claro está, a criterios morfológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos y socioculturales con el objetivo único de generar mensajes adecuados y coherentes. Al no saber manejar estos componentes de forma eficaz, el estudiante de L2 pasa a no atribuir, o más bien a atribuir significados o valores equivocados a algunos elementos presentes en la comunicación cotidiana.

La motivación de este minicurso ha sido hacer un breve recorrido por algunos términos, unidades fraseológicas o marcadores conversacionales que suelen ofrecer problemas al estudiante brasileño a la hora de desco-

dificar o producir enunciados en español y que dan margen a los fallos de comunicación. Con todo, es importante destacar que nuestro objetivo no es analizar detenidamente la fraseología o los estudios del léxico en lo que atañe a los ejemplos presentados a seguir, ni siquiera presentar un listado de "expresiones problemáticas", sino iniciar una reflexión sobre las dificultades que pueden surgir en el proceso de adquisición de dichos contenidos a través de tales ejemplos.

2. LO QUE DICEN Y LO QUE QUIEREN DECIR LAS PALABRAS

De acuerdo con Gutiérrez Ordóñez, «El sentido es la conjunción y el resultado de diferentes dimensiones significativas. No es una unidad de significación lingüística, sino un elemento de carácter pragmático» (Gutiérrez Ordóñez, 2004: 536). Al saludar, felicitar o agradecer, por ejemplo, utilizamos una gama de expresiones fijas cuyo carácter discursivo sobrepasa el valor lingüístico en la composición del sentido. En dichos casos, nuestra capacidad inferencial es lo que nos permite descodificar los mensajes: a través del contexto, de nuestra memoria y del rescate de conocimientos culturales y pragmáticos, el hablante reúne los segmentos necesarios para extraer del enunciado el sentido pretendido por su interlocutor, aunque este esté implícito.

Con todo, cuando abordamos este rasgo pragmático-discursivo de la competencia comunicativa en las clases de ELE, nos enfrentamos a algunos puntos conflictivos, de entre los cuales podemos destacar: 1) el hecho de que muchas veces el alumno no dispone de los recursos necesarios para entender un enunciado y se bloquea la comunicación; 2) los casos en que el contexto contribuye a la descodificación del mensaje, pese a la falta de conocimientos del léxico, de la sintaxis o de otros elementos del sistema de la lengua; 3) la cantidad de significados diferentes atribuidos a una misma unidad lexical / fraseológica en las diversas situaciones comunicativas; 4) una descodificación equivocada debido a interferencias pragmalingüísticas o sociopragmáticas. Estos factores van más allá de lo estrictamente lingüístico, de la competencia gramatical, dado que el avance hacia la adquisición del sistema no siempre conlleva un avance hacia la competencia pragmática. Según Escandell (1996: 108):

> Los problemas de comunicación intercultural que pueden generar las interferencias pragmáticas se agravan, paradójicamente, en los niveles más avanzados. Se ha demostrado que el mayor dominio de la gramática permite a los alumnos más posibilidades de expresión, de modo que son más proclives a intentar reproducir las estrategias de interacción que utilizarían en su lengua. Y, a la vez, cuanto me-

> jor es el dominio de la gramática que presenta el aprendiz, más posibilidades hay de que su interlocutor malinterprete cualquier comportamiento que se aparte de lo expresado, y lo atribuya a la existencia de sentimientos negativos.

Así pues, la falta de un «respaldo pragmático» y la inadecuada interpretación de ítems lexicales y unidades fraseológicas en el estudio de una lengua extranjera contribuyen a la interpretación / producción deficiente de enunciados y, por qué no, a la imposibilidad de interpretación mutua entre el estudiante y su interlocutor en algunos casos. Además, la adquisición de la lengua como estructura no implica necesariamente en la adquisición de los susodichos elementos, de modo que éstos tienen que formar parte de la programación de los cursos de Español como Lengua Extranjera desde los primeros niveles.

En el caso concreto del estudiante brasileño de ELE, la supuesta similitud estructural y léxica entre el portugués brasileño (PB) y el español (E) hace que, muchas veces, no se realicen en el aula trabajos con vistas a que el alumno desarrolle la fraseología[1], la competencia pragmática o los mecanismos conversacionales, relegados a favor de trabajos predominantemente gramaticales o lexicales que, en lo que atañe al desarrollo de la competencia comunicativa, son incompletos. En otras palabras, los trabajos realizados deben atender este propósito.

Por otra parte, no podemos ignorar que el alumno brasileño, pese y debido a la similitud entre las dos lenguas, tenderá a interpretar precariamente ciertos marcadores conversacionales y unidades fraseológicas. Por poner algunos ejemplos:

1) A lo mejor

Observe los siguientes periodos y reflexione sobre el contenido lingüístico y pragmático-discursivo que conlleva la unidad «a lo mejor» en los extractos (a) y (b), recogidos del corpus oral de la RAE. ¿Suponen estos periodos un contexto significativo que lleve el alumno a entender el uso de dicha unidad?

[1] A este respecto, Penadés Martínez (1999: 13) afirma que «dentro del término unidad fraseológica o fraseologismo, se incluye tanto lo que tradicionalmente se ha denominado dichos, expresiones fijas, expresiones idiomáticas, expresiones sin más, frases, modismos, giros, fórmulas, y también fórmulas proverbiales o fórmulas comunicaticas, idiotismos, locuciones, modos de decir, frases hechas, refranes, adagios, proverbios o aforismos, como lo que modernamente se ha llamado colocaciones, expresiones o unidades pluriverbales, lexicalizadas o habitualizadas y unidades léxicas pluriverbales».

a) «Lo que pienso es que, por ejemplo, no a veces no creemos que es un problema no sé por el mero, o sea pensamos que no es un problema, o sea, por el mero hecho de que nosotros no vemos que es un problema no sé, pienso que en lo de la droga o sea, yo la verdad es que me opongo y no me opongo, porque pienso que no sé que **a lo mejor** alguien lo hace y puedo entender a lo mejor por qué lo haga, ¿no?, **a lo mejor** esa persona es feliz, **a lo mejor** es que no quiere otra cosa. Eso es lo que he dicho yo antes. Y **a lo mejor** hay gente. Eso es el estado en que a él le gusta estar. No tienes que decir tú que esté de otra manera. ¿Por qué no puedo estar yo así si es así como me gusta?» (extraído del corpus lingüístico de la RAE).

b) «Hoy yo estoy triste porque mi gata, la señorita Cocó, está enferma. Tiene tres vértebras descalcificadas y podría quedarse paralítica, así que **a lo mejor** la tendrían que matar» (extraído del corpus lingüístico de la RAE).

Aunque en los dos extractos la unidad fraseológica «a lo mejor» sea utilizada con el sentido próximo al de «probablemente», los contextos en que aparece pueden ocasionar una descodificación precaria de su significado. En (a), se nota que el valor de esta unidad fraseológica se acerca al de una muletilla, adquiere la función de apoyar la conversación y expresar que el hablante no está muy seguro de lo que afirma más que la de expresar una posibilidad o hipótesis (significado comúnmente atribuido a «a lo mejor»). En este caso, ¿cómo explicar al alumno la repetición de esta unidad fraseológica y el valor discursivo que adquiere ahí? Ya en (b), «a lo mejor la tendrían que matar» el contexto fatídico contradice la interpretación positiva atribuida a los contextos en que se utiliza la palabra «mejor». A cuántos de nuestros alumnos no se les habrá ocurrido preguntar: «pero profe, ¿no es mejor decir "a lo peor" la tendrían que matar?».

2) ¡Venga! / Venga

¿Hasta qué punto nuestros alumnos serían capaces de relacionarla a los diferentes significados que adquiere en los siguientes contextos?

a) «Observo que cada vez que me despido me dicen "**venga**" como punto final a una conversación, con lo cual salgo corriendo, pues me parece como si hubiera abusado injustamente del tiempo de mi apresurado interlocutor: "Hasta mañana Alberto. **"¡Venga!"** ¿No produce esto la sensación de "lárgate de una vez"?» (Joaquín Zueras Navarro).

b) —¿Tú quieres que nos vayamos ahora al baile a ver si hay suertecilla?

—¿A un baile?

—Tenemos un baile magnífico aquí, **venga** vamos.

(Extraído del corpus lingüístico de la RAE).

c) —Jordi Jordi, un momentito un momentito. ¿Tú no crees que antes de empezar deberíamos dar un aplauso muy fuerte todos para atraer a la suerte?

—Yo creo que es una magnífica idea, Miriam.

—¡Pues **venga**, un aplauso muy fuerte y que cada uno grite su signo!

(Extraído del corpus lingüístico de la RAE).

Estos tres extractos ilustran bastante bien el abanico de significados que se le puede atribuir a una misma unidad léxica dependiendo del contexto en que está inserida. Mientras que «¡venga!» se utiliza a menudo en los cierres conversacionales, sirve también como fórmula rutinaria para «dar ánimos». Cabe mencionar asimismo que «venga» es el presente de subjuntivo o incluso de imperativo de venir, que darían paso a nuevas interpretaciones. Además de la comprensión de dichos enunciados, hay que tener en cuenta la capacidad que tienen nuestros alumnos de producir semejantes periodos. ¿Podrán interpretar o emplear de manera precisa el uso de «venga» durante una conversación espontánea? ¿En qué casos sería relevante que lo entendiera? Estas son algunas de las cuestiones que hay que tomar en cuenta en la preparación y explotación de actividades destinadas al desarrollo de la competencia comunicativa de un modo general.

3) ¿Qué tal? - Manifestar como se encuentra uno

Recompilemos algunas de las formas con las que podemos contestar a la frase «¡hola!, ¿qué tal?» en español:

- ¡Estupendo!
- ¡Fatal!
- Así, así… (con un eventual gesto oscilatorio de la mano derecha)
- ¡Pse! (transcripción del sonido)
- Voy tirando.
- ¡A medias!
- ¡Como nunca!
- ¡Como siempre!
- ¡Ni bien ni mal!
- Estoy pasando una mala racha.
- Pues, ya ves…
- ¡Tú mismo…! (como una abreviación de «¡Juzga tú mismo!»).
- ¡De pena!

– ¿Y tú qué crees?
– ¿Qué quieres que te diga?
– De hecho, ni yo mismo lo sé
– Estoy que… (ejemplos: estoy que muerdo, estoy que no puedo más)
– ¡Aquí me tienes!
– Medio muerto.
– Estoy hecho polvo.
– Estoy para el arrastre.
– Estoy hecho un asco.
– Estoy hecho una mierda.

(Adaptado de Gelabert *et al.*, 1996: 21)

Utilizándonos de este ejemplo, nos arriesgamos a decir que un alumno mediano no sería capaz ni de clasificar todas estas expresiones entre: «el hablante se encuentra bien», «el hablante se encuentra regular» o «el hablante se encuentra mal», ya sea por la falta de conocimiento léxico, ya sea por la falta de contexto. Cada lengua y cada cultura disponen de una base lexical y fraseológica propia para la consecución de objetivos conversacionales como este. La amplitud de posibilidades de respuesta en un acto de habla cuya fuerza ilocutiva o el contexto de uso difiera de la que tienen para un alumno de lengua extranjera puede generar fallos de comunicación.

3. CONCLUSIÓN

Las aportaciones de la ciencia al proceso de enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras han sido de fundamental importancia a todas luces. Hoy en día, ya está demostrado que el foco de los estudios no debe concentrarse solamente en cómo enseñar una lengua, sino también en cómo se aprende y en cuáles elementos deben llevarse al aula de idiomas. Estas contribuciones se van incorporando paulatinamente a la producción de materiales didácticos y a la práctica pedagógica a fin de aumentar el éxito de la adquisición de las L2.

La importancia de trabajar cada ítem lexical de forma separada, en forma de unidades fraseológicas y en diferentes contextos de uso viene cobrando importancia desde hace algunos años por el influjo de los estudios de léxico, fraseología y pragmática, a la vez que viene aumentando la conciencia de que debemos utilizar materiales didácticos que propicien el desarrollo de estos elementos fundamentales de la competencia comunicativa. Asi-

mismo, y como consecuencia de lo expresando anteriormente, el profesor debe proporcionar al alumno, en la medida de lo posible, materiales y aclaraciones que le posibiliten al alumno inferir o comprender el registro de cada unidad fraseológica y su contexto de uso.

A modo de conclusión, no se trata de llevar al aula de forma descontextualizada una serie de fórmulas que podrían generar malentendidos, como «anda», «vaya», «claro», «¡qué dices», «qué va», «pues nada» u otras tantas que puedan sonar mal para un alumno brasileño, sino simplemente llamarles la atención para su existencia y aclarar o ejemplificar su uso por medio de los materiales auténticos o didácticos que normalmente se utilizan predominantemente para el desarrollo de la competencia gramatical.

Descripción de las actividades

A continuación, se describirán algunas actividades realizadas en el minicurso.

Actividad 1: Esta actividad, basada en un episodio de la serie española *Splunge*, tiene como objetivo presentar una situación en la que, pese a la confusión en la relación signo-significante-significado, es posible en ciertos momentos entender el mensaje por el contexto. Además, sirve para reflexionar acerca de los elementos que serían necesarios para entender adecuadamente el chiste, tales como conocer los términos que generan la confusión de significados y compararlos con lo que puede pasar en una situación real de comunicación en la que el hablante extranjera no interpreta ciertos términos. http://www.youtube.com/watch?v=N0a9DS3Jwlw.

Actividad 2: Esta actividad ilustra la importancia del conocimiento del léxico asociado a la competencia sociocultural en la descodificación pertinente de los enunciados y en la composición del sentido. Hagamos un listado de posibilidades de expresar la siguiente función comunicativa: «pedir al camarero algo para picar en un bar».

Proyección del vídeo de la serie española *Splunge*, en la que se produce una mala interpretación del vocablo «tapa»: Splunge – tapa: http://www.youtube.com/watch?v=84GFJRu2XL0.

¿A qué se debe el sentido humorístico de este *sketch*? ¿Qué ocasionó el fallo de comunicación? ¿Esperaba el camarero esta proposición de parte del cliente? ¿A qué otros contextos está comúnmente relacionada la expre-

sión «poner una tapa»? ¿Qué otras colocaciones nos permite en español la palabra «tapa»?

Actividad 3: Hacer una lluvia de ideas de palabras o conceptos relacionados con la palabra «mejor» a fin de verificar las con qué la relacionan de los participantes. Luego, contrastarla con la expresión «a lo mejor» y presentar algunos de los ejemplos citados anteriormente en el cuerpo del trabajo en los que conocer separadamente las palabras «a» + «lo» + «mejor» e interpretar el contexto comunicativo no bastaría para descodificar adecuadamente el enunciado.

Actividad 4: Presentación de algunos materiales que están en el mercado en los que hay actividades que posibilitan el desarrollo de la competencia pragmática y el estudio de unidades fraseológicas / colocaciones. Véase la bibliografía.

BIBLIOGRAFÍA

De Castro, M., 1994, «Las connotaciones socioculturales en el proceso de adquisición del léxico», en: *Cuadernos de tiempo libre: Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, pp. 67-86.

Escandell Vidal, M. V., 1996, «Los fenómenos de interferencia pragmática», en: *Didáctica del español como lengua extranjera,* Madrid, Expolingua 3, pp. 95-109.

Gelabert, M. J. *et al.*, 1996, *Repertorio de funciones comunicativas del español*, Madrid, SGEL.

Gutiérrez Ordóñez, S., 2004, «La subcompetencia pragmática», *Vademecum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL, pp. 533-551.

Miquel, L. y Sans, N., 1991a, *Como suena 1. Material para la comprensión auditiva*, Madrid, Difusión.

Miquel, L. y Sans, N., 1991b, *Como suena 2. Material para la comprensión auditiva*, Madrid, Difusión.

Penadés Martínez, I., 1999, *La enseñanza de las unidades fraseológicas*, Madrid, Arco Libros.

Real Academia Española, «Banco de datos (CREA)», *Corpus de referencia del español actual*. Disponible en: http://www.rae.es, acceso el: 21/03/ 2009.

Sans, N., 2008, *La biblioteca de Gente 2 [cd-rom]*, Madrid, Difusión.