

120 aniversario
de la Universidad de Sofía "San Clemente de Djrid"

La pragmática en la enseñanza

Universidad de Sofía "San Clemente de Djrid"
10-12 de abril de 2008



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BULGARIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN



ACTAS

JORNADAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
EN LA ENSEÑANZA DE L2/ELE
Y LA LITERATURA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA

MESA REDONDA
“LA PRAGMÁTICA EN LA ENSEÑANZA”

Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación
Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”

“La Pragmática en la Enseñanza”



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

© 2010: Secretaría General Técnica

© 2010: Subdirección General de Información y Publicaciones



© 2010: Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”

Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”

Zlatovraj, 30, 1164 Lozenetz. Sofía.

Correo electrónico: unipress@press.uni-sofia.bg

Coeditan:

Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación

Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BULGARIA

NIPO: 820-10-099-4

ISBN: 978-954-07-3112-4

DOI: 10.4438/820-10-099-4

Impresión:

Editorial Universitaria “San Clemente de Ojrid”

Coordinación y dirección

José Félix Barrio Barrio, Asesor Técnico

Índice

Prólogo	4
----------------	---

<i>La Pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras</i> M. VICTORIA ESCANDEL VIDAL , Universidad Nacional de Educación a Distancia	5
--	---

<i>La destreza de hablar o cómo salvaguardar la imagen y no cometer “un suicidio elocutivo”</i> MILENA BORISOVA POPOVA , Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”	19
---	----

<i>La enseñanza de gramática: lo correcto y lo adecuado</i> ADRIANA MITKOVA , Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”	27
--	----

<i>De los errores pragmáticos de los aprendientes búlgaros de español</i> BORIANA KIUCHUKOVA-PETRINSKA , Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”	37
---	----

PRÓLOGO

Esta publicación que tengo el honor de presentar es una recopilación de los artículos presentados en la mesa redonda ofrecida durante la celebración de las Jornadas de Formación del Profesorado en la Enseñanza de L2/E/LE (Español Lengua Extranjera) y la Literatura Española Contemporánea durante los días 10, 11 y 12 de abril de 2008 en la Universidad de Sofía, San Clemente de Ojrid (Bulgaria).

Se pretende que estos materiales cumplan diversas funciones y sean de utilidad para:

- o que los profesores interesados en la pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras puedan anticiparse a las dificultades del uso de la lengua, al diseño de actividades, al reconocimiento de los problemas y a su solución adecuada.
- o que los estudiantes búlgaros en particular puedan hacer un análisis pragmático intercultural y les ayude a detectar mejor las interferencias socio-culturales y pragmalingüísticas que pudieran presentarse en la adquisición de la lengua y a integrarse en la vida social sin cometer errores comunicativos.

Se presentan los cuatro artículos de las profesoras que intervinieron en esta mesa redonda por orden de aparición en el programa de las Jornadas y son los siguientes:

“la pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras”

“la destreza de hablar o cómo salvaguardar la imagen y no cometer “un suicidio elocutivo”

“la enseñanza de la gramática: lo correcto y lo adecuado”

“de los errores pragmáticos de los aprendientes búlgaros de español”

Quisiera agradecer el esfuerzo realizado a todos los que participaron en estas jornadas, a las profesoras que realizaron la mesa redonda y que ahora nos presentan este magnífico trabajo. También a los diseñadores e ilustradores, y en especial al profesor Peter Molov, por su trabajo de intermediario e intérprete entre la Consejería de Educación, la Editorial Universitaria Grafimax y la Universidad de Sofía, San Clemente de Ojrid, sin cuyo apoyo y ayuda todo hubiera sido más difícil.

La Pragmática en la enseñanza de lenguas extranjeras

M. VICTORIA ESCANDEL VIDAL

Catedrática de la Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN: Las consideraciones sobre el uso lingüístico, la adecuación a la situación discursiva o los valores de un determinado enunciado en un determinado contexto han figurado, desde siempre, en la reflexión gramatical. El problema es que no es entre las páginas de un tratado gramatical donde deberíamos encontrar tales consideraciones, sino más bien en las de un libro de Pragmática. La Pragmática, como disciplina que se ocupa de las condiciones que determinan el uso y la interpretación de enunciados, ha adquirido ya carta de naturaleza, y reclama para sí el análisis y la explicación de los aspectos relacionados con la puesta en práctica de la competencia comunicativa. De este modo se consigue no sólo simplificar la descripción gramatical y limitarla al ámbito que le corresponde, sino sobre todo poder tratar los aspectos discursivos y comunicativos con el conjunto de instrumentos metodológicos adecuados para su descripción. Los profesionales de la enseñanza de una lengua extranjera deben ser conscientes de las diferencias entre los aspectos gramaticales y los aspectos pragmáticos para dar a cada uno el tratamiento didáctico más adecuado.

PALABRAS CLAVE: comunicación, competencia, Pragmática social, Pragmática cognitiva

1. LA COMUNICACIÓN VERBAL

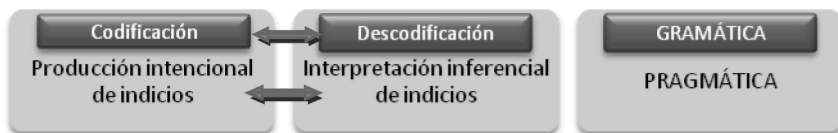
La Pragmática se ocupa de estudiar los factores que determinan el uso de la lengua en la comunicación. Pero, ¿qué es *comunicar*? En contra de lo que suele pensarse a veces, comunicar no consiste meramente en intercambiar información por medio de un código.

Desde el punto de vista de la producción, está claro que los mensajes codificados lingüísticamente no transmiten el total de la información

que se quiere comunicar. Si un hombre de negocios dice *No tengo saldo*, seguramente todos entenderemos que ya no hay dinero en su cuenta bancaria, que está arruinado, y quizá que está pidiendo dinero, trabajo o cualquier otro tipo de ayuda para salir de la crisis. Si quien pronuncia la misma frase es una adolescente, todos entenderemos que lo que quiere decir es que no tiene ya crédito en su teléfono móvil, que no puede realizar llamadas desde él, y quizá que está pidiendo dinero para recargarlo o se está justificando ante sus padres por no haber podido llamarles... En estos dos casos, una misma frase puede vehicular contenidos muy diferentes, con intenciones comunicativas también muy diferentes. La razón de que esto sea así es que la información codificada lingüísticamente no agota, ni mucho menos, el conjunto de contenidos que el hablante quiere comunicar: los enunciados lingüísticos no transmiten la totalidad de estos contenidos, sino que son simplemente indicios de la intención comunicativa del hablante.

Desde el punto de vista de la comprensión, resulta claro que la interpretación de un enunciado no es simplemente una cuestión de descodificación: no basta con conocer a la perfección las reglas gramaticales de una lengua, ni con conocer las acepciones de las palabras que forman un enunciado para poder decir que se ha interpretado adecuadamente. En el ejemplo anterior, las relaciones gramaticales son las mismas y las palabras utilizadas se emplean con el mismo significado. Y, sin embargo, la interpretación que obtenemos es bien diferente. La razón es que, además de descifrar correctamente el contenido codificado, es necesario integrar la información proporcionada por medios lingüísticos con otra información contextual (y, por tanto, extralingüística) para obtener una interpretación en la que todos los elementos que configuran el acto comunicativo sean tenidos en cuenta. El proceso por el que se lleva a cabo esta integración de informaciones procedentes de fuentes diversas puede caracterizarse como un proceso inferencial, en el que a partir de la combinación de unas premisas, se obtiene una conclusión. Sólo cuando integramos el enunciado con un dato contextual como la identidad del emisor (¿hombre de negocios o adolescente?) estamos en condiciones de elaborar inferencialmente una interpretación del enunciado.

Estos hechos ponen de relieve, pues, que la comunicación no es simplemente un proceso de codificación y descodificación del que se puede dar cuenta por medio de reglas como las que describe la Gramática; en la comunicación verbal, este proceso se da, pero no es el único: en paralelo se da también un proceso de producción y de interpretación de indicios, cuyas propiedades debe caracterizar la Pragmática. El proceso básico y fundamental es este segundo, que engloba al primero.



Comunicarse es, pues, participar en una forma de comportamiento determinado por pautas relativamente estables y sistemáticas; pero estas pautas no son sólo de naturaleza gramatical, sino también de naturaleza pragmática.

2. EN BUSCA DE REGULARIDADES

La existencia de regularidades en el uso lingüístico ha producido, a veces, la impresión de que tales regularidades se debían al conocimiento de las pautas gramaticales. Sin embargo, el ejemplo anterior pone de manifiesto que hay muchos aspectos que no pueden explicarse apelando sólo a nociones de tipo gramatical.

Una explicación completa y satisfactoria acerca de en qué consiste la competencia comunicativa tiene que descubrir las regularidades que se dan en los dos terrenos: las regularidades gramaticales, que conforman los aspectos estructurales, sistemáticos y constitutivos de la lengua; y las regularidades pragmáticas, que derivan de la interacción entre los aspectos estructurales y los factores externos que rodean los intercambios comunicativos. Corresponde a la Pragmática descubrir y explicar

las pautas y los principios de naturaleza no gramatical que determinan la actividad lingüística; o, dicho de otro modo, le corresponde estudiar los principios que determinan la interacción entre el conocimiento lingüístico y el resto de los factores que operan en el uso del lenguaje.

Las regularidades no lingüísticas dependen, a su vez, de dos tipos de condicionantes: cognitivos y culturales. Los condicionantes cognitivos dependen de la manera en que están diseñadas nuestra arquitectura cerebral y mental; incluyen, por tanto, las posibilidades y limitaciones del procesamiento humano, los mecanismos que nos permiten adquirir y recuperar, almacenar y combinar información, y los principios que regulan el funcionamiento de estas capacidades. El objetivo de la Pragmática de orientación cognitiva es, pues, caracterizar las leyes universales que gobiernan el uso de la lengua. La metodología clásica de este enfoque consiste precisamente en buscar los principios universales que operan sobre el funcionamiento de los subsistemas cognitivos.

Los condicionantes culturales vienen determinados por convenciones sociales sobre el uso de la lengua. Los objetivos de la Pragmática de orientación social se centran en caracterizar las normas que subyacen al uso espontáneo de la lengua dentro de un grupo social determinado. La metodología de esta perspectiva se centra en el análisis del comportamiento comunicativo de una muestra de población amplia para poder extraer generalizaciones estadísticas.



3. LAS NORMAS SOCIALES

Cada cultura tiene sus propios sistemas de normas que determinan lo que resulta adecuado social y comunicativamente. Los profesores que enseñan una lengua extranjera saben bien que un hablante sólo es competente comunicativamente cuando ha interiorizado tales pautas y es capaz de aplicarlas de manera adecuada: quienes aprenden una lengua extranjera tienen que adquirir el nuevo sistema; y, mientras lo hacen, el sistema de pautas que rige en la L1 produce interferencias en la actuación en L2/LE. Las diferencias pueden afectar a toda una amplia gama de aspectos, desde la identificación de la intención comunicativa a la percepción de la cortesía, pasando por las expectativas sobre acciones habituales o el comportamiento no verbal.

La Pragmática ofrece al profesor de L2/LE un marco teórico de referencia en el que situar, analizar y comprender la actuación lingüística tanto de los hablantes nativos de la lengua meta como de los aprendices a los que está enseñando.

Uno de los modelos que ha tenido más aplicación en la enseñanza de la competencia comunicativa es el de la teoría de actos de habla. Para la teoría de actos de habla, cada enunciado constituye una acción (es decir, un acto de habla), que se realiza con una intención determinada. Los actos de habla permiten agrupar las intenciones comunicativas en clases relativamente homogéneas: informar, pedir, comprometerse, expresarse... La teoría enfatiza, así, el carácter de actividad de los enunciados lingüísticos.

Muchas veces se ha puesto el énfasis en que los aprendices utilizan formas de expresión no plenamente idiomáticas para realizar determinados tipos de actos de habla. Por ejemplo, no resulta extraño que un alemán o un italiano que aprenden español saluden a alguien que está comiendo con la expresión *¡Buen apetito!* (una traducción literal de la fórmula que emplean en su lengua), en lugar de con la fórmula idiomática *¡Que aproveche!* (o, en todo caso, *¡Buen provecho!*)

Pero, seguramente, una de las aportaciones de este modelo que tiene más aplicación en la clase de lengua extranjera es la que tiene que ver no tanto con la idiomática de las fórmulas, sino más bien con la estructura interna de los actos de habla. La teoría enfatiza la independencia de los actos de habla con respecto a las estructuras oracionales: un acto de habla es una unidad intencional, y no la realización de una determinada unidad gramatical; un acto de habla puede ser muy simple o lingüísticamente muy complejo, con constituyentes menores.

El caso de las disculpas en español constituye un ejemplo prototípico de la existencia de estructura interna. Cuando a un extranjero se le pregunta qué debe decir para disculparse en español, lo habitual es que responda con frases como *Disculpe* o *Lo siento*. Esto es, efectivamente, lo que suelen decir los libros de enseñanza. Y, sin embargo, en la mayor parte de las situaciones, estas fórmulas no resultan suficientes para expresar una disculpa: son adecuadas sólo cuando uno ha pisado o empujado sin querer a otra persona; en el resto de las ocasiones resultan claramente insuficientes. La razón está en que la expresión de la disculpa tiene que guardar relación con la dimensión de la ofensa que se pretende reparar, por lo que la fórmula simple sólo es adecuada ante ofensas tan pequeñas y de tan escaso impacto social como un pisotón. Cuando la situación que quiere remediarse representa un mayor riesgo para la relación social, el uso exclusivo de esta fórmula resulta casi insultante: olvidar algo que había que hacer, retrasarse para una cita, romper o perder algo de otra persona... son situaciones en las que, en la cultura española, no basta un simple *¡Lo siento!* En estos casos, la disculpa tiene que presentar una estructura más compleja, en la que pueden llegar a intervenir estos cinco componentes: 1) expresión de disculpa; 2) reconocimiento de responsabilidad; 3) explicación; 4) promesa de reparación; y 5) promesa de enmienda.

A continuación se presentan diferentes respuestas a una misma situación: el emisor ha bloqueado con su coche la salida de otro coche, cuyo conductor está ya bastante enfadado por lo que ha tenido que esperar.

- (1) *¡Lo siento muchísimo!*
- (2) *Por favor, acabo de llegar y sólo he aparcado un momento.*
- (3) *Perdona mucho. Es culpa mía. Voy a moverlo*
- (4) *Dios mío, disculpe, de verdad, lo siento mucho. Estaba con el ruido de la aspiradora y no oía nada... Además, me olvidé por completo de volver a bajar para meterlo en el garaje... Lo siento, de verdad, disculpe las molestias, y ¡muchísimas gracias por no avisar a la grúa!*
- (5) *Ay, discúlpeme, de verdad. No sé lo que voy a hacer con esta cabeza que tengo... Es que entré a colocar la compra y de repente el niño se me puso malo, y empezó a vomitar, y yo ni me acordé de que el coche estaba ahí... Mil perdones, de verdad.*

Las respuestas (1)–(3) corresponden a extranjeros. La respuesta (1) realiza sólo el núcleo del acto de disculparse y, aunque utiliza el intensificador *muchísimo*, resulta claramente insuficiente. La respuesta (2) emplea una estrategia diferente: no sólo no expresa la disculpa, sino que trata de restarle importancia a la ofensa. Es posible que esta manera de proceder resulte adecuada en otras culturas, pero no lo es, desde luego, en la cultura española. El hablante que ha optado por esta estrategia de minimización se expone con toda seguridad a un comportamiento verbalmente más agresivo por parte del otro conductor. La respuesta (3), aunque excesivamente lacónica y poco idiomática, utiliza ya una estrategia más cercana a la de un hablante nativo: no sólo expresa la disculpa, sino que acepta la responsabilidad y ofrece una solución inmediata.

Las respuestas (4)–(5) corresponden a hablantes nativos. La respuesta (4) es honesta y directa, y utiliza conjuntamente muchos recursos interesantes: la acumulación de fórmulas (*disculpe, lo siento mucho*); la insistencia en la sinceridad de la disculpa (*de verdad*); la acumulación de justificaciones (*Estaba con el ruido de la aspiradora y no oía nada... Además, me olvidé de...*); la reiteración de las fórmulas (*Lo siento, de verdad, disculpe las molestias*); y, por último, una compensación positiva, manifestada en el supuesto aprecio de la actitud condescendiente del otro conductor (*¡muchísimas gracias por no avisar a la grúa!*). Algo

parecido cabría decir de la respuesta (5): de nuevo observamos la acumulación y reiteración de la disculpa, la insistencia en la sinceridad, y la acumulación de justificaciones. En este caso sabemos, además, que las justificaciones son parcialmente falsas: realmente el hijo de la mujer que emitió este enunciado no se había puesto malo. Los españoles recurren con frecuencia a este tipo de estrategias que incluyen la mentira, y esto resulta cuando menos chocante para muchos extranjeros. La idea que hay tras esta estrategia, desde mi punto de vista, no es tanto la de engañar -ya que seguramente el otro conductor no se cree esta excusa-, sino la de compensar el daño causado con una explicación de una gravedad comparable.

Los enunciados de los hablantes nativos son, pues, más largos y más complejos y, aunque diferentes entre sí, revelan, sin embargo, la existencia de estrategias y patrones de comportamiento comunes y típicos de una determinada cultura.

Lo que los ejemplos anteriores quieren mostrar es que la interacción real requiere habitualmente intercambios comunicativos más complejos y más elaborados de lo que suele reflejarse en los materiales de enseñanza. El resultado es que los aprendices reciben como input unas pautas de interacción muy simplificadas, que raras veces son adecuadas a las situaciones reales. La raíz de la inadecuación puede no estar tanto en la transferencia de fórmulas de la L1 como en la transferencia de sus estrategias globales. Este es un aspecto tradicionalmente desatendido y que, sin embargo, resulta de la mayor importancia para mantener una interacción fluida y sin malentendidos.

Las reflexiones anteriores muestran, pues, la utilidad de conocer lo que los desarrollos de la teoría de actos de habla pueden aportar a un profesor de L2/LE. Algo parecido cabría decir con respecto a lo que la teoría de la cortesía y las categorías que maneja: la manera de conceptualizar las relaciones sociales y las estrategias de comportamiento comunicativo proporcionan herramientas de análisis y de explicación que pueden resultar muy útiles.

4. EL PAPEL DE LA INFERENCIA

Es habitual pensar que sólo los enfoques sociales tienen algo que aportar a los profesores de L2/LE. Después de todo, si las capacidades cognitivas que sirven de base a la comunicación humana son las mismas en todos los miembros de la especie, lo esperable sería que ninguna de sus nociones sirviera para explicar diferencias entre lenguas. Y, sin embargo, esto no es así. Los estudios de orientación cognitiva, que tienen por objetivo caracterizar los procesos inferenciales, ofrecen una clave muy importante: la que permite explicar los efectos (típicamente negativos) de una interacción que no se ajusta a las pautas esperables dentro de una comunidad.

Los enfoques cognitivos han puesto de manifiesto que el principio que regula la interpretación de cualquier conducta verbal es un principio de economía: el procesamiento de cualquier estímulo comunicativo se hace siguiendo la ruta del mínimo esfuerzo. Una consecuencia inmediata de este principio es que, a la hora de interpretar, se utilizan primero los supuestos que resultan más accesibles. Uno de los parámetros que determina el grado de accesibilidad de un supuesto es la frecuencia de uso: cuantas más veces se usa un supuesto en una determinada situación, más accesible resulta cuando se produce dicha situación. En consecuencia, si en una determinada situación en la cultura de la primera lengua se actúa de una determinada manera, este supuesto es altamente accesible y tenderá a utilizarse preferentemente tanto en el comportamiento comunicativo propio en una lengua extranjera, como en la interpretación de las muestras de comunicación que producen los nativos.

Si trasladamos este razonamiento al caso de las disculpas, obtendremos una explicación tanto del comportamiento de los no nativos, como del de los nativos; y obtendremos, además, una explicación de por qué los comportamientos que se apartan de lo esperado reciben típicamente una valoración negativa. En la cultura española, las disculpas suelen ser complejas y elaboradas, en una relación icónica con respecto a la ofensa o al daño que quieren reparar. Los nativos han estado expuestos desde

siempre a un patrón de actuación con las características que hemos señalado, de modo que este patrón, que se repite de manera sistemática, se convierte en el esquema de actuación verbal más frecuente y, por ello, más accesible. Ante una situación que requiere una disculpa, el primer esquema que viene a la mente del hablante es el que ha interiorizado junto con su lengua materna. Cuando su interlocutor pertenece a la misma cultura, tanto quien produce la disculpa como quien la recibe conocen tácitamente la estructura esperable, y tanto su propia conducta como la interpretación de la conducta ajena resultan, hasta cierto punto, previsibles. Pero cuando uno de los interlocutores pertenece a una cultura distinta, con pautas de interacción diferentes, los esquemas de comportamiento de cada uno son diferentes y –lo que es crucial– no resultan inmediatamente accesibles para el otro. El resultado es la percepción de una conducta “desviada”, que puede interpretarse como insultante, prepotente, irrespetuosa...

Desde la perspectiva cognitiva es posible también arrojar nueva luz sobre el papel de la codificación lingüística. Como hemos dicho antes, la información codificada no tiene como función transmitir fiel y literalmente todo lo que se quiere comunicar, sino proporcionar pistas o indicaciones para que el destinatario infiera lo que se quiere comunicar. Pues bien, el significado léxico representa también un papel esencial en la activación y en la accesibilidad de los supuestos que se manejan en la interacción comunicativa. El significado léxico no sólo activa un concepto, sino que hace accesible toda la información enciclopédica y de conocimiento del mundo a él asociada. Las unidades léxicas dan acceso a un conjunto de contenidos experienciales que están determinados por la cultura. Estos contenidos activan marcos estructurados y guiones de situaciones habituales. Aprender el léxico de una lengua es más que aprender nuevas palabras para las mismas realidades; supone reajustar el contenido de muchos conceptos aparentemente iguales: lo que representan conceptos como ‘comida’, ‘boda’ o ‘trabajo’ pueden ser muy diferentes para un español, un búlgaro, un japonés o un keniano... Incluso cuando utilizamos la palabra correcta en otra lengua, es posible que los supuestos de fondo que estamos manejando implícitamente no sean los mismos que los que manejan los nativos.

5. CONCLUSIÓN

La perspectiva pragmática permite entender y explicar muchos fenómenos relacionados con el uso lingüístico de los que no se puede dar cuenta desde una perspectiva gramatical. Es necesario, por tanto, tomar en consideración los aspectos relacionados con el uso. Para dominar una lengua extranjera, hace falta algo más que conocer sus reglas gramaticales, ya que en la comunicación intervienen el lenguaje y factores extralingüísticos. La Pragmática aporta la base teórica necesaria para ordenar y sistematizar la reflexión sobre muchos aspectos de la lengua que se enseña. El profesor debe disponer de conocimientos profundos sobre las pautas que rigen su lengua, y de conocimientos básicos sobre otros sistemas culturales para poder anticiparse a las posibles dificultades, diseñar y elegir actividades que faciliten la adquisición del nuevo sistema, reconocer los problemas y encontrar soluciones adecuadas.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSTIN, J.L. (1962), *Palabras y acciones*, Buenos Aires, Paidós, 1971. También con el título *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.
- BLUM-KULKA, S, J. HOUSE y G. KASPER (eds)(1989), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood, Ablex.
- BROWN, P. y S. LEVINSON (1987), *Politeness. Some Universals in Language Use*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1995), “Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas”, *Revista Española de Lingüística*, 25,1: 31–66. (Disponible en <http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-95/25-1-31-66.pdf>)
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1996a), “Towards a Cognitive Approach to Politeness”, en K. JASZCZOLT y K. TURNER (eds.): *Contrastive Semantics and Pragmatics* (vol. II, *Discourse Strategies*), Oxford, Pergamon Press: 629–650 (también en *Language Sciences*, 18: 629–650).
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1996b), “Los fenómenos de interferencia pragmática”, en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Expolingua 3, Madrid: 95–109.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1996/2006), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- ESCANDELL VIDAL, M.V (2005), *La comunicación*, Madrid, Gredos

- FRASER, B. (1990), "Perspectives on Politeness", *Journal of Pragmatics*, 14: 219–236.
- FUKUSHIMA, S. (2000), *Requests and Culture: Politeness in British English and Japanese*, Berna, Peter Lang
- GASS, S. y J. NEU (eds.) (1996), *Speech Acts across Cultures*, Berlín, Mouton De Gruyter.
- HAVERKATE, H. (1994), *La cortesía verbal. Estudio pragalingüístico*, Madrid, Gredos.
- HUANG, Y. (2007), *Pragmatics*, Oxford, OUP
- JASZCZOLT K. y K. TURNER (eds.) (1996), *Contrastive Semantics and Pragmatics*, Oxford, Pergamon Press.
- KASPER, G. (1992), "Pragmatic Transfer", *Second Language Research*, 8: 203–231.
- KASPER, G. y S. BLUM-KULKA (eds.) (1993), *Interlanguage Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.
- LEECH, G. (1983), *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman. (Trad. Esp. *Principios de Pragmática*, Logroño, U. La Rioja)
- LEVINSON, S. (1983), *Pragmática*, Barcelona, Teide, 1989.
- LoCASTRO, V. (2003), *An Introduction to Pragmatics*, Ann Arbor, University of Michigan Press
- PLACENCIA, M.E. y D. BRAVO (2001), *Actos de habla y cortesía en español*, Munich, LINCOM Europa
- REYES, G. (1994), *El Abecé de la pragmática*, Madrid, Arco.
- ROSE, K. R. y G. KASPER (eds.) (2001), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge, CUP.
- SCARCELLA, R., E. ANDERSEN y S. KRASHEN (eds.) (1990), *Developing Communicative Competence in a Second Language*, Nueva York, Newbury House.
- SCOLLON, R. y S.W. SCOLLON (1995), *Intercultural Communication*, Oxford, Blackwell.
- SEARLE, J.R. (1965), "Qué es un acto de habla?", en L.M. VALDÉS VILLANUEVA (ed.) (1991), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos: 431–448.
- SEARLE, J.R. (1969), *Actos de habla*, Madrid, Cátedra, 1980.
- SEARLE, J.R. (1975a), "Una taxonomía de los actos ilocucionarios", *Teorema*, VI/1: 43–77.
- SEARLE, J.R. (1975b), "Actos de habla indirectos", *Teorema*, VII/1: 23–53.
- SPERBER, D. y D. WILSON (1986), *La relevancia*, Madrid, Visor, 1994.
- STRAUSS, C. y N. QUINN (1997), *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*, Cambridge, Cambridge University Press.

- THOMAS, J. (1983), "Cross-Cultural Pragmatic Failure", *Applied Linguistics*, 4, pp. 91–112.
- THOMAS, J. (1995), *Meaning in Interaction. An Introduction to Pragmatics*, Londres, Longman.
- TROSBORG, A. (1995), *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*, Berlín, Mouton De Gruyter.
- TSOHATZIDIS, S.L. (ed.)(1994), *Foundations of Speech Act Theory*, Londres, Routledge.
- WATTS, R., S. IDE y K. EHLICH (eds.)(1992), *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*, Berlín, Mouton De Gruyter.
- WIERZBICKA, A. (1991), *Cross-Cultural Pragmatics*, Berlín, Mouton De Gruyter.

La destreza de hablar o cómo salvaguardar la imagen y no cometer “un suicidio elocutivo”

MILENA BORISOVA POPOVA

Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”

RESUMEN: El presente artículo pone de relieve algunas tendencias recientes en el desarrollo de la pragmática, relacionadas con las estrategias discursivas. Por una parte, la atención se centra en las violaciones deliberadas de los principios comunicativos de cooperación, de relevancia y de cortesía. Dichas violaciones se interpretan como una especie de “antimáximas conversacionales”. Por otra parte, se procede a un análisis pragmático intercultural de la cortesía positiva y negativa. A base de los aciertos teóricos planteados se analizan los códigos verbales y sociales más adecuados para realizar unos determinados actos de habla en español. Se pretende comprobar que los postulados de la pragmática moderna tienen una aplicación inmediata en la enseñanza de español, ya que pueden ayudar a los estudiantes a integrarse en la vida social sin cometer errores comunicativos.

PALABRAS CLAVE: “antimáxima conversacional”, cortesía, estrategia, imagen, error comunicativo

La idea de los juegos lingüísticos de L. Wittgenstein (1988) y la de los actos performativos de J. Austin (1982) cambian radicalmente la evolución de la teoría lingüística. A base de estas ideas J. Searle (1980) llega a la conclusión de que hablar una lengua es realizar actos conforme a reglas. La delimitación de los principios que rigen el funcionamiento de los enunciados pone de relieve distintos aspectos de la entidad multifacética del discurso: las reglas de éxito de Searle (1980), el principio de cooperación de P. Grice, desarrollado por las máximas conversacionales (1985), el principio de la relevancia de D. Sperber y D. Wilson (1986), las máximas de cortesía de G. Leech (1983) y las estrategias de cortesía de P. Brown y S. Levinson (1987). Los científicos se proponen ahondar

en el estudio de las regularidades que subyacen a los intercambios comunicativos. Al investigar detalladamente los distintos tipos de principios reguladores, ellos poco a poco se van dando cuenta de ciertas contradicciones y excepciones, lo cual presenta un gran interés teórico a la luz del principio de la complementariedad, formulado por N. Boro. Según el físico danés, para conocer a fondo cualquier fenómeno hace falta enfocarlo desde distintos puntos de vista, que a veces pueden ser contradictorios o diametralmente opuestos. Por eso a continuación presentamos varios tipos de desviaciones, de "antimaximas conversacionales".

Así, por ejemplo, Z. Vendler (1985) centra la atención en una serie de actos de habla que no deben explicitar su fuerza elocutiva: insinuar, instigar, jactarse, etc. No se puede decir: *Te insinúo* que eres un cornudo. Al usar el verbo en 1 P. Sg. , el hablante viola una de las reglas de éxito para el acto de insinuar, según la cual el hablante debe proporcionar la información al oyente indirectamente a fin de evitar la responsabilidad por sus efectos negativos. Fracasarse en ese intento equivale a cometer "un suicidio elocutivo".

A su vez, J. Lecercle (1987), siguiendo a J. Lacan, formula las antimáximas del principio de cooperación. Según él, la gente no coopera por cooperar, sin más, sino que lo hace para conseguir sus propósitos comunicativos. La conversación es un juego, en el cual se usan distintas estrategias. Es más, algunos jugadores son tramposos y están dispuestos a todo con tal de ganar: engañar, ir de farol, etc. Precisamente a estas alturas entran en juego las antimáximas conversacionales. *La antimáxima de cantidad* dice que no se debe dar toda la información necesaria para una etapa de la conversación. Todo lo contrario, uno tiene que dar menos información de la que se necesita para no revelar sus verdaderas intenciones. Según *la antimáxima de calidad*, tenemos derecho a decir cosas falsas, siempre que podamos sacar un provecho de ello. En *la antimáxima de relevancia* el único criterio es el propio interés del hablante. *La antimáxima de modalidad* postula decir ambigüedades de propósito para desorientar al interlocutor.

Un ejemplo prototípico de comportamiento verbal, basado en antimáximas, es la famosa réplica del protagonista de la novela de A. Konstantinov, Bay Ganyo, que es un gorrón y mentiroso.:

– *¿Qué estáis comiendo ahí? Ah, peras. A ver, si puedo comerme una así, permaneciendo echado.*

(Konstantinov 1999: 32)

El intento de Bay Ganyo de pedir una pera, encubriendo su verdadero propósito comunicativo por medio de preguntas absurdas y poco relevantes, es a la vez ridículo e indicativo. Su réplica se puede interpretar como una parodia de la estrategia encubierta de la cortesía de Brown y Levinson, como una especie de antiestrategia, que sirve para crear un efecto humorístico. Otra desviación interesante de los principios comunicativos viene ilustrada por la descortesía deliberada del habla juvenil, que marca pertenencia al grupo, solidaridad y familiaridad.

Pasemos a analizar, por último, la violación de la máxima de la relevancia en los chistes. En ellos, a fin de conseguir un efecto humorístico, de todas las interpretaciones posibles de una palabra o frase siempre se opta por la más irrelevante y por el menos acorde con el contexto. A menudo se contrastan distintas ideas de relevancia, originadas por diferencias sociales y culturales. Como, por ejemplo, en la famosa anécdota, en la cual el antropólogo B. Malinowski explicaba a unos caníbales que en Europa durante la Segunda Guerra Mundial habían muerto muchísimas personas.

– *¿Y cómo lograsteis **comeros** a todos? – fue la reacción de los caníbales.*

Cuando Malinowski intentó explicarles que los europeos no comían carne humana, la reacción fue todavía más inesperada.

– *¿Y vale la pena matar a tanta gente entonces? – le preguntaron los caníbales sorprendidos.*

Resumiendo, podemos decir que tanto las máximas conversacionales como sus antimáximas ponen de manifiesto los principios universales que rigen el discurso, explicitan la base cognitiva y social de la comunicación verbal. Eso sí, la formalización de dichos principios puede

variar. La pragmática contrastiva intercultural se dedica a estudiar las diferencias y modelar los perfiles comunicativos de las distintas lenguas y culturas. A modo de ejemplo, vamos a analizar la correlación distinta entre *la cortesía positiva* y *la cortesía negativa* en inglés y en búlgaro. Según los tópicos sobre los ingleses, ellos suelen mantener la distancia y no dejan a nadie invadir su territorio individual: cognitivo, informativo o real. Por eso existe toda una serie de fórmulas estereotipadas, destinadas a atenuar los actos que amenazan la libertad del interlocutor. Es muy popular la broma, según la cual, si un inglés quiere que su interlocutor deje de fumar, debe pedírselo más o menos así: I am awfully sorry to bother you and I hope you don't mind too much but do you think you could possibly, if it isn't too much trouble, stop smoking. (En español esto equivaldría a un encadenamiento de frases así: Tenga la bondad de hacer el favor, si no es mucho pedir y si no le importaría hacerlo, dejar de fumar, etc.) La verdad es que los ingleses usan las estrategias indirectas de la cortesía negativa y el así llamado “distanciamiento de cortesía” con más frecuencia que los búlgaros y los españoles. Para los angloparlantes es sumamente importante no invadir la intimidad del interlocutor.

En lo que se refiere a la cortesía positiva, ella sí que es más propia de los rusos y de los japoneses. Para los rusos, por ejemplo, invitarle a uno a casa no es ningún problema. Es más, suelen ofrecerle comida y bebida hasta la saciedad, brindar por él, alabarlo. Los franceses y los ingleses son mucho más reservados en cuanto a eso y uno no puede pasar por casa de alguien sin avisarle previamente. Tampoco puede telefonarle a cualquier hora sin justificarse debidamente. Una frase muy común en inglés es: Am I ringing at a bad time? (¿No te llamo en mal momento?) La lista de las diferencias se puede prolongar, pero lo que nos interesa más es que las diferencias culturales predeterminen y condicionen los códigos de comportamiento social y la formalización de las estrategias de intercambio comunicativo. A la hora de conversar no solo transmitimos contenidos informativos, sino también interactuamos, negociamos y argumentamos para mantener el equilibrio social.

Para ilustrar esta tesis, vamos a analizar las estrategias discursivas de los españoles a la hora de realizar distintos actos comunicativos? Basaremos nuestra exposición en los ejemplos del manual *A la hora*

de hablar (Del Río y Roné 2000: 19–45). Empezaremos por el acto de ofrecer café. Vamos a imaginarnos una situación, en la cual una persona ha ido a casa de otra porque han quedado en que pasaría a recoger un libro. Pero no ha habido una invitación formal, y además entre ambas personas no hay demasiada confianza.

- *Ah, hola, ¿qué tal?*
- *Hola, ¿qué tal?*
- *Pase, pase, por favor, siéntese.*
- *Gracias.*
- *Quiere tomar algo.*
- *No, no, muchas gracias.*
- *Seguro que no quiere tomar nada: un café o un té...?*

Imaginemos dos posibles respuestas:

- *No, de verdad, muchísimas gracias, no se moleste. Me voy enseguida.*
- *Bueno, pues sí. Un cafecito, pero si lo tiene hecho, ¿eh?*

Generalmente, cuando no se ha invitado formalmente a una persona a un café, es decir, cuando la invitación no ha sido pactada previamente, si tiene lugar un ofrecimiento del tipo anterior, no se suele aceptar a la primera. De lo contrario, causaría al interlocutor la impresión de que el que acepta es un poco desvergonzado y de que se toma demasiadas confianzas. El anfitrión que espera esta negativa cortés a su ofrecimiento, está preparado para insistir. A partir del segundo ofrecimiento, el anfitrión espera que el invitado se sienta desinhibido para responder si desea tomar algo, tanto aceptando como rechazando el ofrecimiento. Obsérvese que ambos utilizarán fórmulas reforzadas por medio de las expresiones: de verdad, seguro, en serio, etc. Si el invitado acepta el ofrecimiento, probablemente recurrirá a alguna estrategia para quitarle importancia a la petición: lo que sea más fácil, si tiene ya hecho el café, lo que vaya a tomar usted... Si no acepta la invitación, apoya la negativa con alguna justificación. Es obvio que para quedar bien y no molestar al

anfitrión uno tiene que seguir los pasos de una estrategia más o menos estereotipada. De otro modo su conducta va a implicar connotaciones negativas y perjudicar su imagen.

Hacer un regalo también tiene sus estrategias casi rituales. El regalo se abre inmediatamente después de haber sido recibido y delante de la persona que lo ha entregado. De no ser así, el que lo recibe causaría la impresión de menospreciar a la persona que ha hecho el regalo. Además, mostrará sorpresa y alegría, y cuando lo desenvuelva alabará el buen gusto de la persona que le ha hecho el regalo. El agradecimiento final, en situaciones informales, puede ir acompañado de besos y/o abrazos.

- *Toma, esto es para ti. ¡Muchas felicidades!*
- *¡Hala! Gracias... Pero no tenías que haberte molestado... (Desenvolviéndolo) ¿Qué es? ¿Qué es?*
- *¡¿Ah?! Ahora lo verás. Anda, ábrelo...*
- *¡Qué detalle! ¡Muchísimas gracias! ¡Justo el libro que quería leer!*
- *Oye, si no te gusta puedes cambiarlo, de verdad, no hay ningún problema...*
- *¿Qué va, qué va, si estaba deseando leerlo...*
- *Me alegro de que te guste.*

La manera clásica de despedirse también se ve ritualizada. Antes de irse uno como regla da excusas, recurriendo a las circunstancias objetivas que le impiden quedarse por más que lo lamente. Por ejemplo:

- *Seguiría encantada, pero he dejado a la niña sola.*
- *La charla es muy interesante, pero mañana es lunes.*
- *Lo siento mucho, pero hace rato que me están esperando. Se me está haciendo tarde.*

Lo que sigue a las excusas suele ser una réplica que deja el canal abierto:

- *¿Por qué no me llamas un día de estos?*

- *¿Qué te parece si seguimos otro día?*
- *Te llamo por teléfono esta semana.*

En cuanto a la fórmula *te llamo* no hay que tomarse esta promesa de llamada telefónica al pie de la letra: la mayoría de las veces es una mera fórmula de cortesía que subraya la intención de continuar una relación amistosa por parte del que la pronuncia, independientemente de que cumpla o no su promesa. Por último se suelen dar recuerdos a una persona para saludarla a distancia.

–*Dale recuerdos a tu mamá de mi parte. ¡Adiós!*

La competencia estratégica de los estudiantes de español está íntimamente vinculada con la función fática de la lengua: las aperturas y los cierres de la conversación, los retardos que sirven para ganar tiempo para pensar, los cambios de turno. Presentan interés también los ajustes conversacionales, la negociación del significado, la apelación al interlocutor, las estrategias compensatorias en caso de olvidar una palabra, etc. Sin embargo, el estudio de todos estos problemas excede los límites del presente artículo, de modo que sólo nos limitamos a trazar las pautas de una investigación futura.

En conclusión, quisiéramos recalcar que a la hora de hablar una lengua extranjera somos como jugadores que deben aprender las reglas de un juego verbal. Como dice en su libro *Homo ludens* (Hombre que juega) el famoso teórico de la cultura, el holandés Johan Huizinga (1987), a un jugador tramposo, que hace como que juega y observa, al menos en apariencia, las reglas del juego, se le perdona su pecado más fácilmente que al que viola las reglas. La comunicación es un juego por excelencia y en todos los juegos el aguafiestas es expulsado. Nadie quiere jugar con él. Por otra parte, para ser tramposo, uno tiene que dominar a la perfección las reglas. Por eso, no es de extrañar que los extranjeros tarden tanto en usar las así llamadas antimáximas, los juegos de palabras, la ironía. Y es el profesor el que tiene que iniciar al alumno en las leyes y, cómo no, en los trucos del juego. En ese sentido el profesor es un verdadero *magister – magister ludi*.

Sólo el desarrollo de la competencia estratégica y de la capacidad interactiva de los estudiantes de español de mantener contactos sociales les permitirá construir una relación de confianza con los hablantes de la lengua meta e integrarse plenamente en la vida social, sin cometer delitos comunicativos y suicidios elocutivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J. (1982): *¿Cómo hacer cosas con palabras?*, Barcelona: Paidós.
- Brown, P. y Levinson, S. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Usage*, London: Cambridge UP.
- Del Río, A. y Roné, M. (2000): *A la hora de hablar (Hacia una competencia comunicativa)*, Sofía: Hazel.
- Grice, H. P. (1985): „Логика и речевое общение“. – *Новое в зарубежной лингвистике*, 16, Москва: Прогресс, 217–237.
- Huizinga, J. (1987), *Homo Ludens*, Madrid: Alianza Editorial.
- Konstantinov, A. (1999): *Бай Ганьо. София: Дамян Яков.*
- Lecerclé, J. J. (1987): “The Misprision of Pragmatics: Conceptions of Language in Contemporary French Philosophy”, en A. P. Griffiths (ed.), *Contemporary French Philosophy (Supplement to Philosophy, 21)* Cambridge: Cambridge UP, 21–40.
- Leech, G. (1983): *Principles of Pragmatics*, London: Longman.
- Searle, J. (1980): *Speech acts*, London: Cambridge UP.
- Sperber, D. y Wilson, D. (1986): *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford: Basil Blackwell.
- Vendler, Z. (1985): „Иллокутивное самоубийство“. – *Новое в зарубежной лингвистике*, 16, Москва: Прогресс, 238–250.
- Wittgenstein, L. (1988): *Investigaciones filosóficas*, México: UNAM.

La enseñanza de gramática : lo correcto y lo adecuado

ADRIANA MITKOVA

Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”

RESUMEN: Se parte de la idea de que gramática y pragmática deben ir del brazo en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras y de que el problema es cómo conjugarlas. Se defiende la necesidad de un paso paulatino de la enseñanza implícita a la enseñanza explícita de la gramática: el componente gramatical debe hacerse gradualmente más explícito y menos subordinado a una función comunicativa concreta, sin que esto implique el abandono del enfoque pragmático.

PALABRAS CLAVE: gramática, pragmática, enseñanza explícita, enseñanza implícita

El papel desempeñado por la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras ha dado lugar a innumerables debates. Mientras algunos la consideraban esencial en el proceso de enseñanza, otros la relegaron a un segundo plano defendiendo lo que irónicamente se denominó “comunicativitis”, la tendencia al abandono total de cualquier tipo de enseñanza explícita de reglas gramaticales. Así, la historia demuestra que la solución ha sido con frecuencia de carácter “excluyente”: o se ha enfatizado la presencia de la gramática o la gramática ha sido excluida de la enseñanza.

Es evidente que ambas posturas, siendo extremas y exageradas, tienen sus desventajas.

Numerosos estudios demuestran los efectos positivos de la enseñanza de la gramática en la rapidez y en la eficacia del proceso de aprendizaje. Porque es una cosa conseguir un cierto nivel meramente comunicativo, y otra cosa, dominar una lengua extranjera. Como señala L. Gómez Torrego, “sin competencia gramatical, el aprendizaje del español como segunda lengua nunca supondrá un conocimiento profundo, sino más bien chato y superficial” (Gómez Torrego, 1994: 80).

Conocer la gramática favorece y fomenta la capacidad de comunicación, ya que la comunicación fluida tiene que ser necesariamente correcta. En este sentido, no se puede rechazar la necesidad de recurrir a explicaciones de tipo gramatical.

Si una persona formula oraciones como **No soy contento* o **La película está muy aburrida*, se puede establecer la comunicación. Pero estas oraciones no se corresponden con las reglas de la gramática del español. En este caso, al alumno habrá que explicarle los valores y usos de los verbos *ser* y *estar* en español¹.

De la misma manera, si uno dice **Si tendré tiempo, te ayudaré*, además de corregir el error, se le debería explicar por qué no es correcta la frase.

Si no respetamos las reglas gramaticales, no podemos garantizar la eficacia de la comunicación. Sería ocioso discutir sobre si la gramática es necesaria o no. La ventaja de la adquisición de conocimientos gramaticales consiste en ofrecer la posibilidad de hacer abstracciones y generalizaciones que pueden ser aplicadas a infinidad de elementos o formas lingüísticas que posibilitan la comunicación.

Por otro lado, es indudable que no basta con aprender a construir oraciones impecables desde el punto de vista gramatical si no se sabe, además, usarlas en las situaciones apropiadas. La simple acumulación de reglas hace que los alumnos se pierdan en el rico repertorio de operadores gramaticales sin saber cuál elegir en una situación comunicativa determinada.

Así, cuando se dice que la enseñanza de gramática es necesaria, esto no significa que se deba perseguir sólo la competencia gramatical, porque tan importantes como la competencia gramatical son los conocimientos pragmáticos que hacen que el alumno sepa cuándo, dónde y cómo una estructura determinada es o no adecuada. En palabras de M. V. Escandell Vidal (Escandell Vidal, 2004: 181):

¹ La confusión de los verbos *ser* y *estar* es un error muy frecuente entre los alumnos cuya lengua materna es el búlgaro, ya que en búlgaro a estos dos verbos les corresponde uno solo, *съм*.

La naturalidad del intercambio muestra que nuestra actividad comunicativa está sometida a otras pautas que van más allá no sólo de las que regulan la buena formación de las estructuras gramaticales, sino también de las que gobiernan la pura y simple transmisión eficaz de información. Lo que parece evidente de entrada es que lo que se comunica, en cierto sentido, va más allá de lo que se dice literalmente.

A veces, la falta de competencia pragmática no impide la buena comprensión del contenido que se quiera transmitir, pero el mensaje resulta poco apropiado a la situación comunicativa. En otras ocasiones, la inadecuación puede llegar a impedir la buena comprensión del mensaje y de las intenciones comunicativas de los otros.

Como lo demuestra la práctica docente, muchos de los errores de los alumnos se deben a fallos contextuales. De la importancia de la adquisición de conocimientos pragmáticos y de las consecuencias negativas que conllevan los fallos pragmáticos dan cuenta las palabras de M.V. Escandell Vidal (Escandell Vidal, 2004: 190):

Enseñar a interactuar de manera adecuada y fluida es tan importante como enseñar a producir enunciados gramaticalmente correctos, con la diferencia de que la incorrección gramatical se enmienda inconscientemente en la interpretación, mientras que la inadecuación pragmática no se detecta ni se corrige con la misma facilidad. Cuando hay fallos de esta clase, se originan malentendidos, y éstos crean estereotipos negativos sobre las personas de otra cultura...

En realidad, resulta que muchos problemas que a primera vista parecen puramente gramaticales y que se pueden explicar recurriendo a las reglas gramaticales, en la práctica se resuelven sólo aplicándoles el enfoque pragmático. Se pueden dar numerosos ejemplos de este tipo de casos. Aquí nos limitaremos solo a enumerar algunos.

Por ejemplo, cuando se aprende a hacer preguntas y dar respuestas no basta con saber formularlas de manera formalmente correcta. Sirvanos de ejemplo una situación como la siguiente. Uno de los interlocutores pide permiso para entrar y dice: *¿Puedo pasar?* El otro puede contestarle con *Sí, puedes* o con *Sí, pasa, pasa*.

En ambos casos se respetan las reglas de combinación de las palabras en frases. La primera variante es perfectamente posible desde el punto de vista gramatical. Sin embargo, si el interlocutor oye la respuesta *Sí, puedes*, en palabras de F. Matte Bon, se sentirá incómodo, no entenderá si le han concedido permiso o no y buscará una explicación a esta respuesta anómala (Matte Bon, 1999: X).

Así, cuando se enseña a formar y contestar preguntas, hay que explicar que el comportamiento cortés más normal prevé la reduplicación de la forma del imperativo, porque la ausencia de la reduplicación llevará al oyente a buscar las causas de tal ausencia. Sin la repetición se puede interpretar como duda por parte de quien concede el permiso, que no lo quiere conceder o no está convencido, está irritado, etc.

Veamos otro ejemplo. Una persona puede formular estas tres preguntas: *¿Lo has hecho?*, *¿Tú lo has hecho?*, *¿Lo has hecho tú?* Evidentemente, estamos ante tres posibilidades gramaticales que comunican distintos mensajes. Aquí, para la correcta comprensión de las intenciones comunicativas del interlocutor, se necesitan explicaciones sobre las posibles interpretaciones de estas tres variantes de preguntas. Por lo tanto, si el tema gramatical son los pronombres personales sujeto, no basta con decir que pueden estar presentes o ausentes, ir antepuestos o pospuestos. Hay que explicar también de cómo la ausencia o la presencia y el lugar que ocupan influyen sobre los objetivos pragmáticos.

Pensemos también en la enseñanza de temas como las distintas formas de expresar futuridad: el *futuro*, el *presente* y la *perífrasis ir a + infinitivo*. No se trata de selección de una de entre varias formas de decir lo mismo, sino de tres modos diferentes (en sentido pragmático) de los que dispone el hablante de presentar los hechos futuros. En el caso de la alternancia de las tres formas de futuro nos hallamos con diferencias referidas al significado pragmático. No se trata tanto de la sustitución de una forma lingüística por otra, sino, sobre todo, de una estrategia pragmática concreta.

Un problema análogo surge cuando el tema tratado es el del imperativo. Por un lado, es importante establecer una distinción entre las formas

propias de imperativo y sus usos con distintas intenciones comunicativas (*pedir, dar órdenes, dar instrucciones, ofrecer, recomendar, etc.*), y el imperativo como función, que se expresa en una serie de contextos distintos con intenciones comunicativas muy variadas mediante una serie de estructuras gramaticales (*el imperativo, el presente de indicativo, el futuro simple, el infinitivo, la construcción a + infinitivo o a + sustantivo*).

Otro ejemplo puede ser la multiplicidad de usos de las conjunciones, en sus posibilidades funcionales y matices motivados por el contexto. Existen series de conjunciones y estructuras que a nivel de sistema resultan sinónimas, pero cuyo empleo está condicionado por distintos parámetros pragmáticos.

No cabe duda de que el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras es la competencia comunicativa y que uno de sus componentes básicos es la competencia pragmática. Pero, aunque es cierto que el desarrollo del conocimiento gramatical no es suficiente para el desarrollo de la competencia comunicativa, es erróneo considerar que el desarrollo de la competencia gramatical es irrelevante o innecesario. Lo importante es que la gramática no debe ser una finalidad en sí misma, sino un medio, un instrumento. Y, ya que los medios deben estar al servicio de los fines, está claro que una lengua no se aprende para saber su gramática, sino para que, mediante el uso de la gramática, uno pueda comunicarse.

Si la competencia comunicativa está integrada por varios componentes, la marginación de alguno de esos componentes a favor de otros propiciará la pérdida de elementos imprescindibles para su adquisición. Así, la competencia gramatical y la competencia pragmática deben ser dos elementos inseparables en el proceso de enseñanza de lenguas extranjeras.

Hasta aquí parece ser que, actualmente, hay cierto acuerdo: ya no se plantea el problema gramática o pragmática, sino gramática y pragmática. Lo que queda por resolver es cómo compaginarlas.

Indudablemente, ambos aspectos deben estar presentes durante todo el curso de enseñanza.

En lo que a la gramática se refiere, la cuestión es qué gramática enseñar, en qué momento y de qué manera enseñarla, cómo podemos crear

las condiciones para que los estudiantes adquieran este conocimiento y cómo tiene que ser el tratamiento didáctico de la gramática.

¿Qué gramática enseñar? Creemos que la respuesta es inequívoca: la gramática debe ser pragmática, esto es, una gramática que dé cuenta de las reglas de uso y de la adecuación al registro y al contexto, de la intención del hablante al optar por una determinada forma de expresión.

Para dar una respuesta más o menos satisfactoria a la pregunta de cómo enseñar la gramática, parece de suma importancia atender a ver cuándo se enseña.

En primer lugar, hay que hacer una distinción muy importante: la distinción entre gramática explícita y gramática implícita.

Los aprendices adquieren dos tipos de conocimiento gramatical. Un conocimiento gramatical explícito que "corresponde a las reglas y estructuras de la LE analizadas y organizadas conscientemente en un sistema por el alumno" (Gómez del Estal y Zanón, 1999: 77), y el conocimiento gramatical implícito que "es de naturaleza intuitiva o subconsciente y no se halla formulado como un corpus de reglas" (*Ibid.*: 79).

Compartimos la idea de que un aspecto muy importante en la enseñanza de gramática es su jerarquización. Los contenidos gramaticales deben jerarquizarse teniendo en cuenta el nivel de los alumnos. Esta jerarquización supone la distinta "dosificación" de los conocimientos gramaticales explícitos según el nivel alcanzado, un aumento paulatino de la "dosis" de gramática.

Este enfoque está estrechamente ligado al problema de cómo conjugar la gramática y la pragmática en los distintos niveles de enseñanza.

Compartimos la postura de M^a Jesús Torrens Álvarez (2002), quien señala que el enfoque comunicativo supone la concepción de la gramática como instrumento al servicio de la comunicación y que como tal está subordinada a las funciones comunicativas.

Son los primeros niveles donde las necesidades comunicativas deben guiar la ordenación y la presentación de los fenómenos gramaticales. Así, la gramática y el léxico quedarán subordinados a una función comunicativa concreta. Entonces, los distintos contenidos aparecerán de forma totalmente integrada.

En el nivel medio el aprendiz adquiere los conocimientos necesarios

para cubrir las funciones comunicativas básicas, funciones que en los niveles superiores no se amplían tanto en número como en complejidad formal y en precisión lingüística. A medida que el estudiante avanza en sus conocimientos de la lengua extranjera, el componente gramatical debe hacerse paulatinamente más explícito y menos subordinado a una función comunicativa concreta. Esto supone una sistematización gramatical que se convierta en eje de la presentación de los contenidos.

El conocimiento explícito juega un papel importante, ya que, por un lado, sirve para sensibilizar al aprendiz de la presencia de formas incorrectas en su interlengua y, por otro lado, porque los conocimientos explícitos de gramática facilitan la generalización y permiten la transferencia a otros contextos.

Veamos, por ejemplo, cómo se realiza el paso de la enseñanza implícita a la enseñanza explícita de las oraciones subordinadas sustantivas en el método *Sueña*.

En los primeros dos niveles estas estructuras se presentan a lo largo de diferentes unidades como exponentes lingüísticos de funciones como expresar opinión, mostrarse a favor o en contra de una idea, expresar gustos o deseos, etc. Así, en las primeras etapas las necesidades comunicativas guían la introducción de los contenidos lingüísticos, de manera que la gramática y el léxico quedan subordinados a la función comunicativa y los distintos contenidos aparecen de forma integrada.

En los niveles 3 y 4 se lleva a cabo una sistematización de los dos grandes grupos de construcciones (con verbos de sentimiento y voluntad frente a verbos de entendimiento, lengua y percepción) y de los usos de los modos según las diferentes condiciones morfosintácticas, semánticas y pragmáticas.

En estos niveles aparecen reglas seguidas de ejercicios cuyo carácter demuestra que el paso a la enseñanza explícita de la gramática no supone el abandono de las funciones comunicativas: para que puedan entenderse los valores y los usos de las unidades lingüísticas, el componente gramatical se trabaja en contextos funcionales.

Así, pues, los niveles altos de competencia del lenguaje requieren una instrucción explícita. Por ejemplo, en la enseñanza a alumnos universitarios la gramática adquiere cierta autonomía. En primer lugar, porque

se supone que los alumnos ya se han familiarizado con el uso adecuado de las estructuras gramaticales. Por otro lado, sería impensable que un filólogo y futuro profesor de español desconociera las reglas y no tuviera conocimientos sistematizados de la lengua.

La progresión desde la integración total de los contenidos en el nivel inicial (con el consiguiente peso de las funciones comunicativas), hasta la relativa separación en el nivel superior, en el que el peso de la ordenación de los contenidos recae sobre la pragmagramática, en absoluto implica el abandono del enfoque comunicativo, sino más bien su reorientación: las funciones dan paso a la gramática pragmática, pero las estructuras lingüísticas siempre se enseñan y practican en contextos funcionales.

Quisiéramos detenernos en otro aspecto que puede ser un argumento más a favor de la necesidad de jerarquización de la enseñanza de gramática.

La enseñanza de la gramática, como ha quedado claro, debería orientarse hacia la adquisición de conocimientos que permitan el uso comunicativo de la lengua. Por consiguiente, tanto si se hace de manera implícita como si es de manera explícita debería estar contextualizada en situaciones en las que los aprendices necesiten estos conocimientos para poder comunicarse con éxito.

Pero cabe destacar que muchas de las propuestas didácticas se refieren a la comunicación oral espontánea. Sin embargo, no hay que olvidar que la comunicación oral y espontánea no es la única forma de comunicación. No es lo mismo hablar con los amigos que dar una charla, redactar y leer una ponencia, escribir una carta. En situaciones orales formales o escritas, para el uso de la lengua parece necesario un conocimiento explícito sobre la formulación de enunciados correctos que es difícil de adquirir de forma natural.

Claro que la adquisición de los respectivos conocimientos depende del nivel de los alumnos. Si en los niveles iniciales la enseñanza está orientada hacia los usos espontáneos, conforme va avanzando el proceso de enseñanza, se van introduciendo elementos de usos en contextos más formales, tanto orales, como escritos. En esta etapa surge ya la necesidad de aumento del peso relativo de la gramática explícita.

Llegado el momento de introducir el componente gramatical de forma explícita, surge el problema de cómo hay que hacer las sistematizaciones gramaticales, cómo explicar y ejemplificar las reglas.

Familiarizarse con las reglas de una lengua extranjera permite reconocer mejor la organización y el funcionamiento de la lengua. Pero las actividades gramaticales no deben constituir actividades aisladas o desconectadas del contexto.

Lo que no hay que olvidar es que nuestros alumnos (excepto los universitarios) no tienen que aprender a analizar la lengua, sino que tienen que aprender a usarla. El método mejor para que los alumnos entiendan muchas de las reglas gramaticales es utilizarlas en contextos comunicativos.

En este sentido, nos parece es muy acertada la comparación que hace C. Moreno (Moreno, 1999: 196):

...las reglas son necesarias, como lo son las instrucciones de uso de cualquier aparato –la nueva lengua es un instrumento con el cual el aprendiente va a tener que hacer cosas, casi las mismas que en su idioma materno, pero de otra manera. Volviendo al aparato, sí, tenemos que conocer el mecanismo de uso, pero la única forma de saber si hemos entendido, es ponernos a usarlo. Como, por otra parte, es un instrumento “multiusos”, debemos saber –aprender, experimentar– las muchas aplicaciones que tiene.

Debemos explicar las reglas de manera que den cuenta del mayor número de casos, incluir los valores contextuales en nuestras explicaciones. Todo ello no significa que la misión de la gramática sea enumerar todos los contextos posibles. Lo que hay que hacer es describir adecuadamente las propiedades de cada operador. Su descripción tiene que poder explicar los porqués de la dinámica contextual. Representa menos esfuerzo aprender una regla que permita formar una serie de frases, que aprenderse de memoria todas esas frases.

Además, nos parece importante que, si el profesor tiene conocimientos de la lengua materna del estudiante y se da cuenta de las posibles interferencias, ponga más énfasis en aquellos problemas donde el alumno pueda encontrar más dificultad. En este sentido, sería conveniente hacer

comentarios contrastivos con referencia a la lengua materna, especialmente en áreas que constituyen una fuente de errores y dificultades.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Martínez, M^a Á., Blanco Canales, A., de la Fuente Martínez, V., Sanz Sánchez, B. y Torrens Álvarez, M^a.J. (2000). *Sueña (Español Lengua Extranjera)*, Madrid: Anaya.
- Cómez del Estal, M. y Zanón, J. (1999). "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en la clase de español", en *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid: Edinumen.
- Gómez Torrego, L. (1994). "La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua", en Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera, 79-85.
- Escandell Vidal, M.V. (2004). "Aportaciones de la Pragmática", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*, Madrid: SGEL, 179-198.
- Matte Bon, F. (1999). *Gramática comunicativa del español*, Madrid: Edelsa.
- Moreno García, C. (1999). "Gramática y contexto. La estructura y el significado", en *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos del tiempo libre. Colección Expolingua, E/LE 4*, Madrid, 195-211.
- Torrens Álvarez, M^a.J. (2002). "La gramática del español como segunda lengua", en D. Estébanez Calderón (ed.), *El hispanismo en la República Checa, III*, Praga: Asesoría de Educación de la Embajada de España en Praga, 17-25.

De los errores pragmáticos de los aprendientes búlgaros de español

BORIANA KIUCHUKOVA-PETRINSKA

Universidad de Sofía “San Clemente de Ojrid”

RESUMEN: Se señalan algunos problemas de índole pragmática que presentan cierta dificultad en la adquisición de E/LE por parte de aprendientes cuya lengua materna es el búlgaro que se deben a interferencias socio-culturales y pragmlingüísticas.

PALABRAS CLAVE: competencia pragmática, error pragmático, interferencias socio-culturales interferencias pragmlingüísticas, actos de habla.

La *competencia pragmática* es uno de los componentes de la *competencia comunicativa*, que en la actualidad constituye el objetivo central de la enseñanza de una lengua extranjera. Ya parece indiscutible que no es suficiente que los estudiantes dominen sólo el código lingüístico de la lengua meta, sino que aprendan a comunicarse adecuadamente, para lo cual es indispensable que tengan el conocimiento social y cultural de los nativos.

El siguiente ejemplo anecdótico, que aparece en un estudio sobre fraseología rusa, ilustra lo importante que es la competencia sociocultural en el proceso de la comunicación.

Se cuenta que, durante la más dura etapa estalinista, tras la segunda guerra mundial, cierto ciudadano soviético, hombre apacible y estimado en el vecindario, buen trabajador, rutinario y gris, decidió un domingo de otoño salir al bosque a cazar. En la puerta de su vivienda, provisto de carabina, zurrón y cartucheras, coincidió con unos vecinos que, al despedirse, le espetaron: “ni plúja ni perá” (lit. “ni plumón ni pluma”, fraseologismo ruso

con el que se desea a los cazadores éxito en las capturas, expresión propia de la jerga de los cazadores, donde la forma negativa se explica por la intención de "engañar" a las aves y pájaros que van a ser cazados). El buen hombre, de manera automática y muy cortésmente respondió: "spasibo" – "gracias". Y se marchó.

Entre los estupefactos vecinos, a quienes sorprendió muchísimo tan educada como inconveniente contestación, cundió al punto la sospecha y el temor de que el tranquilo cazador "no fuese ruso" sino un extranjero camuflado "de ruso": un espía, en suma. Alertadas las autoridades competentes y tras minuciosas investigaciones se pudo probar que aquel ciudadano modélico resultó ser un peligroso agente extranjero. Fue juzgado y convenientemente fusilado (Mironesko Bielova, Magdalena Nom de Déu 1998: 189).

¿Qué error había cometido ese espía, que llevaba muchos años en la Unión Soviética y de quien nadie había sospechado nada? Evidentemente, su error se debía a la falta de conocimientos sobre la cultura rusa, porque no sabía que se trataba de un ritual y de que la fórmula que se esperaba de él era *k chiortu!* (lit. "¡al diablo!"), sin la cual, como señalan los autores (*ibidem*: 189-190), el deseo o conjuro general deja de tener sentido y efecto.

Volviendo a nuestro tema, debemos señalar que entre la cultura búlgara y española no existen muchas diferencias; de todas formas, si las que existen, no se conocen, se corre el peligro de que se produzcan choques culturales, fallos pragmáticos o malentendidos.

En esta comunicación voy a señalar algunos problemas de índole pragmática en la adquisición del español como lengua extranjera por parte de aprendientes búlgaros. Se trata de interferencias sociopragmáticas (o culturales) y pragmalingüísticas que se pueden dar cuando un búlgaro habla en español, pero piensa en su cultura o en su lengua.

Veamos, por ejemplo, los actos de saludar y de despedirse. Todos los aprendices búlgaros de español conocen las fórmulas de saludar: *buenos días, buenas tardes, buenas noches*. Pero para saludar adecuadamente en español se necesita algo más: una información de índole sociocultural. En primer lugar, el uso adecuado de dichas fórmulas requiere que el alumno sepa que éste tiene que ver con la hora de la comida y de la cena, o sea, que sepa cuándo comen y cenan los españoles. Si no se explican

estos hechos culturales, el alumno búlgaro corre el riesgo de cometer un fallo pragmático, ya que en búlgaro el uso de los tres saludos, *добро утро* (lit. “buena mañana”), *добър ден* (lit. “buen día”), *добър вечер* (lit. “buena noche”) no depende del horario de las comidas, sino de si es muy de mañana, si es de día o de noche, respectivamente.

Los aprendices búlgaros de español deberían conocer también un uso especial de *adiós*. Además de fórmula de despedida, puede utilizarse como saludo, en una situación como la siguiente: nos cruzamos, por ejemplo, con un amigo con el que tenemos mucha confianza que, en vez de decir *hola*, dice *adiós*, *voy pitando*. Un búlgaro al que le falta la competencia pragmática relacionada con este tipo de actos de habla quedará desconcertado², sin entender a qué viene este saludo de cierre en vez de un saludo de apertura: pensará que su amigo está enfadado con él o incluso puede llegar a la conclusión de que los españoles son “poco educados”, ya que nuestra costumbre es utilizar una fórmula de apertura y no de cierre incluso en la situación que acabo de describir y luego dar una justificación del tipo *voy pitando*, *tengo mucha prisa*, acompañada o no de una petición de disculpa del tipo *perdón*, *pero es que tengo mucha prisa*, etc.

Otra particularidad sociocultural es que en español el saludo se combina, salvo en algunos casos, como por ejemplo las relaciones de servicio³ (o sea, con camareros, dependientes, etc.), con otras fórmulas con las que se muestra interés por el otro, como *¿Qué tal?* *¿Cómo estás?*, etc. A diferencia de los españoles, los búlgaros no siempre mostramos interés por la persona con la que nos cruzamos y si el aprendiente no utiliza *¿Qué tal?* *¿Cómo estás?*, que prácticamente forman parte del acto de saludar, un español puede llegar a la conclusión de que los búlgaros son unos “maleducados”.

Además, los alumnos deben ser conscientes no sólo de las diferencias entre los saludos españoles y búlgaros, sino también en qué cir-

² Sobre este posible error pragmático, véase Fernández Silva 2002: 3.

³ Sobre el componente sociocultural del acto de habla de *saludar*, véase del Río, Roné 2000: 19–21; Lourdes Miquel 2005: 7. Que conste también mi agradecimiento a Inmaculada Martín, que me ha dado aclaraciones y explicaciones valiosísimas.

cunstances se saluda en España. O sea, que no se saluda sólo a los amigos, familiares y conocidos, sino también a las personas a las que nos acaban de presentar; a desconocidos en espacios cerrados como ascensores o portales, a camareros, dependientes, en el taxi, al conductor de un autobús. Esta diferencia entre nuestras culturas sorprende a los españoles que se quedan con la impresión de que los búlgaros no saludan. De hecho, saludamos, pero no en todas estas circunstancias.

Otra particularidad de la cultura española la constituyen los gestos que acompañan al saludo. En Bulgaria este gesto suele ser el apretón de manos, tanto en situaciones formales, como entre amigos y familiares, entre hombres y mujeres, aunque se debe tener en cuenta también el factor “edad”. A diferencia de lo que se da en la cultura búlgara, en la cultura española el apretón de manos acompaña a los saludos sólo en situaciones formales, mientras que en situaciones informales, entre hombres es usual el abrazo, los golpecitos en la espalda, y entre hombre y mujer y entre mujeres se suelen dar dos besos al aire juntando las mejillas (del Río, Rone 2000: 21). Si no se conocen estas particularidades, un español puede quedarse con la impresión de que somos muy fríos y un búlgaro con la de que los españoles se tocan demasiado.

En cuanto a las despedidas, las fórmulas que se utilizan en español son más variadas y su uso depende no sólo del tipo de situación, formal o informal, sino también de otros factores. Parece que nuestros aprendientes abusan de la fórmula *hasta la vista*, quizá por su semejanza formal con la respectiva fórmula búlgara y por desconocer el hecho de que si se tiene la intención de ver a un amigo o se sabe que se van a ver suele emplearse *hasta luego* y no *hasta la vista*, ya que ésta presupone que no se sabe cuándo se van a ver o que el hablante no está dispuesto a volver a ver a su interlocutor.

Quedándonos en el área de las despedidas, me gustaría llamar la atención sobre el hecho de que en España se utilizan distintas fórmulas en una comunicación escrita y en una oral, y en cuanto a la oral, depende de si nos comunicamos por teléfono o no, a diferencia de lo que pasa en este tipo de contacto social en búlgaro. Así, hablando por teléfono,

un búlgaro puede quedarse atónito al oír lo del beso y no sabrá cómo reaccionar, o sea, qué es lo que se supone que debe decir. En cuanto a la comunicación escrita, es esencial conocer también la diferencia entre las fórmulas de despedida *un saludo*, *un abrazo*, *un beso* cuyo uso va en función del grado de confianza que se tiene. Así, entre amigos, no se usa *un saludo*, ya que se va a interpretar como muy frío y será señal de que el que escribe está molesto.

Otro tipo de actos de habla que suele presentar dificultades para un aprendiz búlgaro es el de felicitar. Desde el punto de vista cultural, existen notables diferencias entre estos actos en búlgaro y en español. En Bulgaria solemos felicitar con motivo de un cumpleaños, de una boda, de la fiesta nacional, de las fiestas de Navidad, del nacimiento de un hijo, pero también a una persona que estrena casa, coche, zapatos, peinado, traje, etc. Así que hace falta advertirle a los aprendientes búlgaros que en España nunca se felicita a una persona por haberse cortado el pelo, o por haberse comprado una casa, un coche, ropa o zapatos⁴, aunque, claro, en estas situaciones puede hacerse algún cumplido o comentario. En cuanto a las fiestas Navideñas, se suele felicitar los días que preceden y siguen a la Nochebuena, mientras que en Bulgaria se desea Feliz Navidad sólo a partir del día 25 de diciembre.

En cuanto a las fórmulas que se usan, con *felicidades* felicitamos con motivo de un cumpleaños, de una boda, de un aniversario de boda. En el período de las fiestas Navideñas se emplea *Feliz Navidad* y a las 12 de la Nochevieja y los días que siguientes, *Feliz Año Nuevo*. Existe también otra fórmula, *enhorabuena*, con la que se felicita a alguien por haber conseguido algo importante, como por ejemplo un éxito profesional, un ascenso laboral o por el nacimiento de un hijo, con motivo de una boda. La semejanza formal entre *enhorabuena* y la búlgara *на добър час* puede ser la causa de un fallo. En búlgaro, es ésta una fórmula con la que se desea éxito cuando uno empieza un nuevo trabajo o se va de viaje, etc. Por lo tanto algunos aprendientes, debido a una interferencia

⁴ Véase a este respecto del Río, Roné 2000: 35–37.

pragmalingüística, la utilizan en una situación poco apropiada, en vez de la fórmula *buen viaje*.

No es poco frecuente que los estudiantes confundan las respuestas que se esperan cuando se pide perdón y cuando se agradece. Estos dos actos están bien diferenciados en búlgaro, pero las respuestas que se dan suelen coincidir: *моля о няма нищо*. De ahí que no se haga la diferencia entre *no es nada, no ha sido nada, nada, no pasa nada*, por una parte, y *no hay de qué, si no es nada*, por otra, y no se sepa reaccionar adecuadamente en estas situaciones.

Otras veces se trata de dificultades de índole más bien pragmalingüística, como por ejemplo, cómo se hacen peticiones en español. El fallo que con más frecuencia se comete es pedir con una frase interrogativa con el verbo en futuro, del tipo *¿me dejarás los apuntes?* que es una traducción literal de la frase búlgara respectiva. Como vemos, el aprendiente ha formulado una frase lingüísticamente correcta, pero poco adecuada. Este tipo de fallos nos convence de lo importante que es compaginar gramática y pragmática, es decir, no sólo explicar una unidad gramatical, sino explicar cómo se formula, en nuestro caso, una petición. Errores parecidos pueden producirse, y de hecho se producen incluso entre alumnos de un nivel avanzado cuando tratan de hacer una sugerencia, ofrecer ayuda o pedir permiso del tipo *¿llamamos a María?*, *¿te traigo los apuntes?*, *¿subo?*. Aunque han estudiado el presente, no saben que es con esta forma con la que en español se hace una sugerencia, se ofrece ayuda o se pide permiso.

En conclusión, los profesores de español como lengua extranjera debemos ser conscientes de que un estudiante, además de vocabulario y gramática, tiene que aprender una serie de normas sociales y culturales para conseguir la competencia comunicativa en la lengua meta. En este proceso de enseñanza/aprendizaje los profesores de español, tanto búlgaros, como nativos que llevan cierto tiempo en nuestro país, que conocen ambas culturas y por lo tanto, son capaces de comparar y contrastarlas, deberían proporcionar a los aprendices los conocimientos necesarios insistiendo en las diferencias socioculturales para que se evite todo tipo de choques, fallos y malentendidos en la comunicación.

BIBLIOGRAFÍA

- Del Río, Ana, Rone, M. (2000). *A la hora de hablar*. Sofía: Hazel.
- Fernández Silva, C. (2002). *La programación de cursos y el desarrollo de la competencia pragmática*. XI encuentro práctico de profesores de español LE. Barcelona, 13 y 14 de diciembre de 2002.
- Miquel, L. (2004). *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español*. Revista redELE, No2, octubre 2004.
- Mironesko Bielova, E, Magdalena Nom de Déu, José Ramón. (1998). “Diaboliada” fraseología (acerca del diablo en la fraseología rusa)”, en Juan de Dios Luque Durán y Antonio Palies Bertrán (eds.), *Léxico y fraseología*. Granada: Método Ediciones.

Entidades colaboradoras:



ARCI

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN CULTURAL Y COOPERACIÓN



Universidad de Sofía
San Clemente de Ojrid



Ministerio de Educación y Ciencia de Bulgaria



Filología Española
Universidad de Sofía
San Clemente de Ojrid



Nueva Universidad
Búlgara de Sofía



Instituto Cervantes Sofía



Universidad de Economía
Nacional y Mundial
de Sofía



Universidad
Americana
de Bulgaria



Universidad
de Veliko
Ternovo



Universidad
de
Plovdiv

Entidades patrocinadoras:



Organizan:



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN BULGARIA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

ISBN 978-954-07-3112-4
NPO 820-10-099-4

