

## Artículos



## LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE PRAGMÁTICO

BEATRIZ GALLARDO PAÚLS  
*Universitat de València*

Al abordar la enseñanza del componente pragmático del español a estudiantes extranjeros surgen una serie de problemas específicos a los que, sin abandonar el enfoque perceptivo adoptado en todo el volumen (focalización o realce de determinados elementos utilizando el resto como fondo explicativo), trataremos de dar respuesta en los siguientes apartados. Estos problemas fundamentales son:

1. desde qué marco teórico-disciplinar nos planteamos estas reflexiones
2. qué variables son pertinentes en la enseñanza de la pragmática
3. qué elementos concretos han de tenerse en cuenta para su enseñanza al estudiante extranjero.

Estas reflexiones nos permitirán complementar la enseñanza de la gramática con los elementos pragmáticos y culturales integrantes de la competencia comunicativa que, según M. Canale (1983, apud Coulthard, 1985), encubre cuatro áreas distintas de conocimiento y habilidad:

– C. GRAMATICAL: permite emitir y entender el significado literal de las emisiones.

– C. SOCIOLINGÜÍSTICA: incluye las reglas de cortesía, la selección y la formulación del tema, el significado social de los actos de habla indirectos, etc.

– C. DISCURSIVA: afecta a la coherencia estructural de los textos.

– C. ESTRATÉGICA: la integran las estrategias de comunicación verbal y no verbal, que permiten a los hablantes manejar las rupturas de comunicación consiguiendo la efectividad de los mensajes.

Los cuatro tipos corresponden a una distinción más general entre competencia gramatical (basada en el código) y competencia pragmática. Como sabemos, la elaboración de los cursos de idiomas y la organización de las clases ha de tener en cuenta ambos aspectos.

### 1. EL MARCO TEÓRICO

La enseñanza del componente pragmático requiere, sin duda, matizaciones referidas a la naturaleza lingüística y socio-cultural de los estudiantes. Los recientes desarrollos de la Pragmática Intercultural o Contrastiva, de base antropológica, han señalado cuáles de estos aspectos resultan especialmente propicios para el llamado «error pragmático» (cuya evitación, no lo olvidemos, es objetivo también de la enseñanza de lenguas extranjeras). Desde esta perspectiva, asumiremos que el marco teórico y epistemológico que sirve de referente a las reflexiones sobre enseñanza de la pragmática de L2 ha de ser el marco de la PRAGMÁTICA CONTRASTIVA. Este enfoque supone un enriquecimiento para el modelo funcional-nocional que ha predominado en la lingüística aplicada



a la enseñanza de lenguas extranjeras en las dos últimas décadas, y que podemos considerar como el correlato aplicado de la pragmática<sup>1</sup>.

En tanto que «pragmática», el modelo que asumimos sigue manteniendo los puntos básicos del enfoque comunicativo, que según M. J. Cuenca (1992) son:

– principios de comunicación: el alumno se enfrenta a actividades basadas en la comunicación real.

– principios de tarea: el lenguaje se usa con un fin instrumental, para realizar tareas significativas.

– principios de significatividad: se desarrolla el uso del lenguaje que es significativo para el aprendizaje.

La misma autora señala que los fundamentos lingüísticos teóricos del método nocional-funcional son:

– la teoría de las funciones lingüísticas y de los actos de habla,

– la lengua no es un conjunto de estructuras, sino un conjunto de textos,

– el lenguaje exige una competencia comunicativa (conocimientos + habilidades),

– el uso del lenguaje supone una expresión significativa y una función comunicativa (argumentar, persuadir, prometer),

– es necesario un enfoque totalizador e interdisciplinario,

– es tan importante el escrito como el oral.

Como sabemos, la culminación de todas estas premisas dio pie a finales de los 80 y principios de los 90 a la llamada DIDÁCTICA DE TAREAS (Nunan, 1989: 47 ss)<sup>2</sup>, donde el alumno se enfrenta a un grado máximo de «realidad» en lo que se refiere a las necesidades comunicativas en L2. Aunque a los teóricos de esta tendencia les gusta considerarla una línea nueva<sup>3</sup>, hay

<sup>1</sup> Entendemos aquí «pragmática» en un sentido amplio (Gallardo, 1995) que incluye tres subcampos:

– la pragmática enunciativa (que remite básicamente a la teoría de los actos de habla y de la comunicación implícita: presuposiciones, implicaturas, sobreentendidos)

– la pragmática textual (lingüística del texto)

– la pragmática receptiva (análisis del discurso y análisis de la conversación).

<sup>2</sup> Una tarea consta de Metas, Datos y Actividades (Estaire y Zanón, 1990; Estaire, 1990).

<sup>3</sup> «La reformulación del objetivo final de la enseñanza del lenguaje (la competencia comunicativa en su sentido más amplio) ha empezado a

que admitir que la didáctica por tareas no deja de ser un enfoque nocional-funcional llevado a las últimas consecuencias. Se elige un «project-work» o «tarea final» que profesor y alumnos negocian al principio del curso; las sesiones de clase consisten en diferentes *tareas posibilitadoras* y *tareas de comunicación* que constituyen una unidad de trabajo en el aula. Se buscan situaciones verosímiles y con la máxima similitud con la vida cotidiana.

En este ámbito es donde la clase de idiomas cobra, a nuestro entender, una importancia excepcional; la clase, en efecto, es el acontecimiento comunicativo que nos permitirá identificar las variables pertinentes para la enseñanza de la pragmática.

## 2. VARIABLES PERTINENTES: LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

El profesor de español sabe perfectamente que su planteamiento de la clase va a verse determinado por el tipo de alumnos; éste es uno de los elementos fundamentales para que el curso se desarrolle de una manera fluida y eficaz, y es también, sin duda, uno de los factores que concede a la enseñanza de lenguas ese aspecto de indeterminación (y a veces improvisación) constante. Dejando a un lado la heterogeneidad causada por el distinto nivel de competencia que presentarán nuestros alumnos, preparamos programas diferentes según nuestros estudiantes procedan de alguna universidad norteamericana con la que tenemos intercambio, de universidades europeas (estudiantes universitarios de programas Sócrates, Erasmus, etc.), o se trate de un grupo heterogéneo típico de los cursos de verano.

Para delimitar las variables más importantes del componente pragmático podemos recurrir a una rama de la lingüística aplicada que puede llamarse *investigación-en-el-aula* (*Classroom Research*). En la enseñanza de español es poco lo

*generar propuestas «comunicativas» alternativas al modelo nocional-funcional. La renovación viene, por un lado, de mano del campo del diseño curricular reivindicando el proceso (de comunicación) y no el resultado del proceso (en forma de contenidos) como articulador de la programación del curso de lengua (...) Por otro, surgen propuestas metodológicas que reivindican explícitamente el desarrollo de la competencia interactiva y discursiva en el aula (...) Todas ellas, sin embargo, poseen un nexo común. El concepto de tarea comunicativa como unidad de organización metodológica» (Zanón, 1988).*



## La enseñanza del componente pragmático

que se ha hecho desde esta perspectiva<sup>4</sup>; un repaso a las actas de congresos, a revistas especializadas, o al Boletín de la ASELE, apenas proporciona títulos relacionados con la enseñanza de aspectos específicos, que es justamente lo que busca el profesor cuando no sabe cómo presentar a sus alumnos determinado aspecto pragmático o gramatical. Esto significa, pues, que hay mucho por hacer.

A primera vista, la necesidad de una investigación sobre la clase de español tiene por finalidad mejorar nuestro conocimiento del idioma como L2, pero también de las estrategias y modelos de aprendizaje más acertados para según qué aspectos. Por otra parte, la única forma de saber, *a posteriori*, si una clase (o un curso entero) de español ha tenido éxito, es comprobando el progreso comunicativo real de los alumnos, cosa que la mayoría de las veces no resulta posible; las clases de tipo comunicativo-pragmático no suelen utilizar los exámenes como prueba de evaluación, pero ni siquiera en un sistema de exámenes más tradicional los resultados podrían considerarse indicativos de la eficacia comunicativa del curso impartido.

Por eso, la única forma de estudiar el éxito de la clase es analizar la interacción que tiene lugar en el aula, entre el profesor, el aprendiz y los materiales, ya que el proceso mental de los alumnos no nos resulta directamente accesible.

En consecuencia, nuestro análisis utilizará como datos las propias clases de español, y dentro de ellas, dará una importancia fundamental a todos los aspectos contextuales: ¿cuáles son?, ¿qué aspectos del contexto del aula serán pertinentes para estudiar una clase de español como lengua extranjera? El siguiente esquema es una versión ampliada a partir de la propuesta de van Lier (1989):

-situación      – exposición al español fuera de la clase

<sup>4</sup> Nos referimos, claro, al ámbito teórico. En el terreno aplicado, es evidente que cada autor de cursos de español como L2 incorpora a tales cursos su experiencia previa como profesor. En este sentido, la experiencia más o menos constante con cierto tipo de alumnos facilita el énfasis en determinados aspectos de la docencia (véase, por ejemplo, los excelentes materiales de P. Martín-Luengo y G. Vázquez, de la Universidad Libre de Berlín).

- relación del español respecto a la lengua materna del alumno
- funciones del español en la comunidad
- expectativas socio-institucionales
- contenido
  - orientado a exámenes
  - nocional-funcional
  - de tipo interactivo
  - didáctica por tareas
  - organizado temáticamente (clases de conversación)
- interacción
  - habla el profesor/ luego el alumno
  - conversación
  - tareas de grupo
- participantes
  - edad
  - sexo
  - procedencia socio-cultural
  - tamaño del grupo
  - relaciones entre ellos
  - actitudes/expectativas
  - nivel académico
  - estatus socioeconómico
  - preferencia por modelos de aprendizaje
- métodos
  - papeles del profesor y el alumno
  - autonomía del aprendiz
  - tipo de programa
  - criterios de calidad y éxito

Estos aspectos son los que el investigador/profesor debe tener en cuenta en su estudio; podríamos decir que es el esquema básico de una ficha de identificación para la clase estudiada. Igual que el sociolingüista anota ciertos datos sobre sus informantes, el investigador de clase anotará estos. Se trata, evidentemente, de observaciones que todo profesional realiza, intuitiva o explícitamente, cuando se plantea la docencia del idioma, ya que la práctica docente enfrenta inevitablemente a todos ellos.

### 3. ELEMENTOS ESPECÍFICOS PARA LA ENSEÑANZA

Si la gramática normativa resuelve los errores estrictamente lingüísticos que comete el estudiante de L2, la pragmática contrastiva es la encargada de resolver los llamados «errores pragmáticos», que Hernández (e.p.) define en



los siguientes términos: «*todo tipo de usos incorrectos de las categorías pragmáticas que de manera prototípica se observan en praxis conversacionales intercódigo*». El mismo autor nos señala la trascendencia social de este tipo de errores, algo que todo profesor de español (en general de L2) ha conocido a través de anécdotas más o menos graves referidas por sus alumnos: «*Dada la particular imbricación entre código lingüístico y código cultural que las categorías pragmáticas representan, los errores pragmáticos pueden ser valorados, y de hecho lo son en muchas ocasiones, no solo como usos lingüísticamente incorrectos, sino al mismo tiempo como usos sociales incorrectos. El error pragmático puede suponer, por ejemplo, que estoy siendo descortés con mi interlocutor sin pretenderlo o, por el contrario, que mi expresión resulta de forma involuntaria excesivamente halagadora, hasta el punto de crear incomodidad. En cualquier caso los errores pragmáticos afectan a la imagen social de los participantes en una conversación, tanto del interlocutor paciente como del interlocutor agente*» (Hernández, 1997: 139).

Nos planteamos, entonces, cuáles son los factores que deberíamos explicitar en la clase de español para que nuestros estudiantes eviten este tipo de errores, concretamente en el ámbito de la expresión oral. La teoría repasa los aspectos pragmáticos que definen la praxis conversacional (especialmente a través de la comunicación en el aula), y los ofrece al profesor de idiomas para que, de acuerdo con las circunstancias de cada situación docente, los incorpore a sus clases (nos centramos en la conversación como acontecimiento comunicativo oral prototípico al que deberá enfrentarse el estudiante de L2). La experiencia (y la bibliografía) identifica dos aspectos especialmente significativos: la toma de turno y sus reglas, y la estructura conversacional.

### 3.1. La toma de turno en español

F. Raga y E. Sánchez (1998), en su artículo «La problemática de la toma de turnos en la comunicación intercultural» describen en los siguientes términos un vídeo grabado en una clase de español para inmigrantes (en la asociación Valencia Acoge). Los interlocutores son W, un inmigrante de origen chino-vietnamita de 30 años, que lleva en España algo menos de un año, y E, una interlocutora española

a la que conoce por primera vez: «*La conversación empieza con un saludo, con un intercambio de preguntas y respuestas simples que se desarrolla sin problemas, lo cual nos indica que W no presenta un Nivel Cero de español. Acabado el saludo, el interlocutor español, E, le pregunta a W: '¿Cuál es tu país?'. Tras dos segundos de silencio, y cuando W está empezando a articular su respuesta, E se solapa y recobra la pregunta: '¿De qué país vienes?'. Pasados otros dos segundos se repite la escena: sobre el inicio de articulación de respuesta de W, E vuelve a reelaborar su pregunta, con una entonación enfática: '¿De qué país eres?'*». Los mismos autores señalan que el visionado de la grabación por parte de hablantes españoles provoca dos reacciones:

- se interpreta que W apenas sabe español,
- o bien que entiende lo que le dicen pero que es un hablante muy poco colaborativo.

Esto significa que cuando tal conducta se produce efectivamente en situaciones de interacción real, y no en el aula de español, puede dar pie a fenómenos de MINORIZACIÓN, es decir, «*la creación (a partir de situaciones comunicativas problemáticas) de estereotipos culturales negativos*» (Raga y Sánchez, 1998).

La rapidez o la lentitud en la toma de la palabra es sólo un rasgo de los que caracterizan la toma de turno. Otros factores relacionados son la importancia social de las interrupciones y solapamientos, la necesidad de aportar continuadores o turnos de atención, el uso de marcadores para los turnos largos... Todos estos rasgos conversacionales tienen consecuencias muy importantes en el desarrollo de la interacción comunicativa. Por eso la enseñanza de la lengua ha de incorporar también estos aspectos, haciendo especial hincapié cuando los alumnos tienen una lengua materna con una toma de turno distinta a la del español<sup>5</sup> (especialmente alumnos de culturas orientales y africa-

<sup>5</sup> Los estudios contrastivos nos señalan que también dentro de una misma lengua, los distintos grupos culturales pueden desarrollar usos diferenciados de los elementos pragmáticos. Un campo especialmente atractivo para estos contrastes *intra lingua* lo ofrece el español en sus distintas variedades. Así, Lars Fant (1996) ha demostrado que la toma de turno tiene un funcionamiento distinto en el español peninsular y el español mexicano. Sus conclusiones tras el análisis contrastivo de la toma de turno (1996: 176), explican varios efectos de minorización, familiares en realidad para cualquier hispanohablante: por ejemplo, muchos españoles piensan que los mexicanos son (1) lentos, (2) elusivos e indirectos, y (3) poco seguros de ellos mismos, mientras que muchos mexicanos piensan que los españoles son (1)



## La enseñanza del componente pragmático

nas, aunque también hay distancias pragmáticas importantes entre las culturas mediterráneas y anglosajonas por lo que respecta a las repercusiones socioculturales de las interrupciones y solapamientos).

Los rasgos que caracterizan la toma de turno en español, como en general ocurre en las culturas occidentales, son siete (Gallardo, 1996):

1. hay alternancia de hablante(s)
2. los turnos tienen un orden variable, no preestablecido<sup>6</sup>
3. la duración de los turnos es variable, no predeterminada
4. el contenido de los turnos no está preestablecido
5. el número de participantes es variable
6. la longitud del encuentro no está predeterminada
7. la conversación de construye turno por turno, es decir, según un diseño local, y no global.

Su identificación por parte del profesional docente puede servir para detectar las claves que una interacción poco fluida, sin que esto, naturalmente, signifique una necesaria explicación en el aula.

### 3.2. La estructura de la conversación

El patrón conversacional español coincide con el patrón conversacional general de la cultura occidental. Las secuencias que marcan los límites de la interacción (secuencias limítrofes) son las de apertura y cierre, que en términos perceptivos asimilamos a la frontera que aísla la figura del fondo.

La SECUENCIA DE APERTURA es la que inaugura la interacción verbal, y su finalidad básica es asegurar la disponibilidad de los interlocutores. Se realiza generalmente por medio de emisiones rutinarias como son los saludos, y no incluye turnos que puedan considerarse propiamente temáticos. Es normal que los manuales de español dediquen atención a este tipo de secuencias, aunque de un modo descriptivo, señalando

orgullosos y/o prepotentes, (2) anárquicos y/o poco disciplinados, y (3) apresurados.

<sup>6</sup> Por supuesto, puede haber convenciones sociolingüísticas que impongan restricciones a esta variabilidad, como la edad, el estatus o el sexo de los hablantes. En tanto que factores sociolingüísticos, se imponen a los hechos pragmáticos, y son responsables de gran parte de las diferencias interculturales.

do los elementos habituales de las aperturas. Un caso frecuente que presenta diferencias interculturales notables (también dentro del español, compárese el «¿diga?» peninsular con el «¡oigo!» cubano o el «aló» venezolano) son las llamadas telefónicas, cuya secuencia de apertura comienza siempre con un par adyacente Llamada-Respuesta, donde la llamada corresponde al timbre del teléfono (Schegloff, 1968). Los elementos inmediatamente pertinentes son turnos de identificación. Schegloff señala que para facilitar un reconocimiento no explícito, los hablantes solemos utilizar una «entonación firmada»:

(ring, ring)	LLAMADA
A.-¿diga?	RESPUESTA
S.-¿Antonio?	LLAMADA
A.-sí	IDENTIFICACIÓN
S.-qué tal, cómo está usted	
A.-ah, hola// bien/ ¿y usted/ Santiago?	RECONOCIMIENTO
S.-bien/ gracias [¿y la señora?	
A.- [¿qué se cuenta?// pues bien todos/muchas gracias/por aquí estamos	
S.-muy bien// oiga/ es que/ mire-es que se nos ha estropeado la lavadora	PRIMER INTERVALO TEMÁTICO

Los interlocutores diferencian entre este tipo de emisiones y las que son propiamente temáticas, de ahí que la secuencia de apertura se prolongue incluso cuando el reconocimiento se ha producido en los primeros turnos. Aparecen así estructuras como la del ejemplo 2, es decir, *turnos de paso* cuya relevancia no es estrictamente proposicional sino metaconversacional:

*Ejemplo 2:*

(ring, ring)  
A.-digaaa  
F.-hola  
A.-hola  
F.-qué hay  
A.-qué hay

Por lo que respecta a las SECUENCIAS DE CIERRE, con las que finaliza la conversación, su estructura tiene cuatro elementos fundamentales:



- a) un cierre de tópico,
- b) uno o más turnos de paso, con unidades de precierre,
- c) a veces, una expresión concluyente sobre el tipo de conversación realizada («pues muchas gracias», «sólo quería saber cómo estabas», «vale, pues quedamos así»),
- d) intercambio de elementos terminales (saludos, por lo general un par simétrico).

En el ejemplo 3, la línea 30 supone un cierre temático (que aplaza en realidad el tema), después del cual B inicia (L.31) una secuencia de cierre. Pero N no recoge la despedida, lo que supone una reapertura de la conversación. Lo mismo ocurre en las líneas 39 y 40, donde N vuelve a retrasar el cierre con un Marcador de Contraste («¿Qué iba a decirte?») cuya función es advertir que aún no es pertinente el final. Por fin, después de L.41 el cierre se hace efectivo con los saludos finales.

*Ejemplo 3:*

- L.30.N: ¡BUEH! luego te lo cuento todo
- L.31.B: vale/ pues hasta ahora
- L.32.N: mejor que por teléfono/ ¿no?
- L.33.B: síii [je jee je
- L.34.N: [(( )) natural
- L.35.B: debes tener a toda mi familia ahí
- L.36.N: nooo// sólo están Azu y Fran/ [((tus padres)) se]=
- L.37.B: [jehe jee]
- L.38.N: = han ido a dar una vuelta
- L.39.B: vaaale
- L.40.N: ¿qué iba a decirte?/ naaada/ lo que me cueste llegar
- L.41.B: vale/ media horita
- L.42.N: vaaale
- L.43.B: 'ta 'hóraaaa

Tanto las emisiones de apertura como las de cierre se enmarcan por lo general en la parte rutinaria del lenguaje. Los hablantes son conscientes de ello, de modo que cuando una conversación no contenga secuencias intermedias entre las dos secciones limítrofes, afirmarán que «no hubo conversación», a pesar de que sí hayan hablado. Esto ocurre en los casos donde el primer intervalo temático (*first topic slot*) se ve ocupado por un turno del tipo «¿Te he despertado?», «¿Estabas haciendo algo?». También cuando el intercambio inicial de acceso no ha ratificado la disponibilidad de los dos (o más) participantes, en un encuentro típico como:

*Ejemplo 4:*

- Hola, qué tal vas.
- Bien, pero me voy corriendo, que tengo prisa.
- Bueno, ya nos veremos.
- Hasta luego.

Las SECUENCIAS TEMÁTICAS destacan como figura sobre el fondo perceptivo que constituye el silencio, la ausencia de habla (Gallardo, 1993). Desde el enfoque liminar que adoptamos en este volumen, se distinguen cuatro tipos fundamentales de secuencia:

- la secuencia de historia (correlato de la ley perceptiva del cierre),
- la secuencia de concordancia (correlato de la ley de igualdad),
- la secuencia lateral (correlato de la ley de proximidad),
- la secuencia de inserción (correlato de la ley de la buena forma).

La SECUENCIA DE HISTORIA se caracteriza estructuralmente por la neutralización de los puntos de transición pertinente, es decir, aquellos puntos donde sería posible un cambio de hablante. Para ello el hablante puede emplear diferentes técnicas. Una posibilidad frecuente es utilizar [ej. 5], un turno que constituya un prólogo de historia. Se trata de un turno introductorio (o turno pre) cuya finalidad es advertir de que el hablante va a mantener la palabra durante más de una unidad. En el ej. 5 el hablante utiliza una explícita pre-noticia, que nos puede servir para ilustrar la multiplicidad funcional de los turnos:

*Ejemplo 5:*

- N: no/ pero no soon de tela elástica/ -son de tela y 'tonces/ lo que hacen es que marcan un poquito// p'ro quedan muy monoos
- M: AY/ espera queee//le tengo que dar una noticia a Begoña/ ¿sabes que se ha suicidado Torrebruno?
- N: [juajuahajahaj juajuaha
- E: [¿síiii?/ hihiiij
- M: s'ha colgao d'un bonsai/ tíaaa [(( ))
- E: [JUAJUAAA hahajua haja
- N: [jahahajj haaj
- M: jehehe// pues es que mi hermano me ha contaotro=
- E: (( ))
- M: = me ha contaotro// dice/ ¿sabes que el otro día el Ibertrén atroyó ah jaj a Torrebruno/ [tíaaa



## La enseñanza del componente pragmático

N: [jaja juajauaa

Efectivamente, el chiste del ejemplo se construye combinando rasgos propios de las noticias y de las historias. En el primer turno, la prenoticia no aparece como la primera parte de un par (el ejemplo típico sería «¿Te has enterado?»), porque inmediatamente después, sin esperar a que otro hablante intervenga, se va a emitir una pregunta sobre el conocimiento de cierto hecho. Esta pregunta es ya parte del chiste, que se basa precisamente en la imposibilidad de que el hablante responda. Se trata, además, de un primer chiste, y esto determina fundamentalmente su estructura. El hablante juega con el elemento de novedad que supone contar un chiste (presentado además, como noticia). Después, esto ya no es posible, de ahí que la construcción se amalgame en el segundo chiste, incluyendo en una sola pregunta el hecho y sus pretendidas causas.

En general, las secuencias de historia pueden presentar un prefacio, dedicado a generar secuencial y pertinentemente la segunda parte de la secuencia, es decir, la historia propiamente dicha. Según H. Sacks (1974), en el prefacio el narrador adelanta la posibilidad de contar la historia y los receptores le conceden tal posibilidad. Pero esto no es siempre así, y a veces el narrador (como ocurre en el segundo chiste del ejemplo) anuncia la historia y pasa inmediatamente a contarla sin dar opción a que los interlocutores la soliciten o rechazen. A veces, [ej. 6], el prefacio de la historia es un turno que la resume o expresa sus consecuencias, para explicarlas después:

*Ejemplo 6:*

N.: ¡se ha muerto en canario de mi CAAASAAA! / se cayó la haula// s'ha roto

M.: y noh lo encontramos

N.: y nos lo encontramos hecho un

Otras veces, el prefacio se construye situando temporalmente la historia, o aludiendo a la persona que la transmitió anteriormente. Con este dato el receptor puede decidir si quiere o no oírla. A veces, [ej.7], la alusión no aparece en el prefacio, sino en una estructura enmarcada donde un protagonista de una historia relata lo que interesa contar:

*Ejemplo 7:*

E: el miércoles// cuando salí de la facultad de preguntar por tíii// nos para un señor a I-a Inma y

a míi/ nos dice/ por favor la calle Arévalo Vaca/ y Inma y yo/ pues por // aquí/ no sabemos/ [pues sí/ no=

M: [si está'hí

E: = y el señor se nos enrolla que iba a pagar a Telefónica/ y cuando ya se iba nos diceee// ¿sabes en qué se pareceee un avión a una mujer preñada?// y Inma y yo nos miramos=

N: [jeeejeh

M: [mijijih

E: = atónitas// NOOO/ ¿en qué? JAH// en que los dos llevan pasajeros/ guapaaa

La segunda parte de la secuencia constituye la historia propiamente dicha. Su duración puede ser un turno único, pero a veces presentan una elaboración más compleja donde A. Ryave (1978) distingue dos partes: el relato de los hechos, y la significación de los mismos. Los hechos se relatan siempre de una manera específica, orientada a conseguir del receptor una respuesta también específica, lo que está especialmente claro en los chistes. Y es que la secuencia de historia no termina con la relación de los hechos ni con su valoración posterior. El final de las historias ha de ser ratificado siempre por el oyente, de manera que el hablante ha de limitarse a emitir una propuesta de terminación, pero sin poder garantizarla. Por eso el chiste no termina hasta que el oyente se ríe, igual que una historia se prolonga mientras el receptor no demuestre que la ha entendido con algún comentario de cierre.

La SECUENCIA DE CONCORDANCIA ya no se caracteriza básicamente por la transmisión de ciertos significados (contar cosas), sino por el hecho de que la conducta conversacional de cada hablante «arrastra» a la del interlocutor, imponiéndole alguna obligación comunicativa mediante el encadenamiento de estructuras que forman intercambios. Lo que asegura el progreso de estas unidades es la predictibilidad de las emisiones. Así, una pregunta obliga a una respuesta, una invitación obliga a su aceptación o rechazo, etc. En el aula de idiomas es especialmente importante la práctica de los pares adyacentes, que son intercambios mínimos de dos intervenciones.

La especial relevancia de los pares adyacentes reside en las distintas implicaciones sociales de las respuestas alternativas. En general, veremos que para todo turno desencadenante de par adyacente existen dos respuestas alternati-



vas que se sitúan en los dos extremos de un *continuum*:

PRIMER TURNO	SEGUNDO TURNO A	SEGUNDO TURNO B
saludo	saludo	ausencia de saludo
pregunta	respuesta esperada	respuesta no esperada
invitación	aceptación	rechazo
juicio	conformidad	disconformidad
autocrítica	disconformidad	conformidad
petición	concesión	negativa
ofrecimiento	aceptación	rechazo

En los pares adyacentes recogidos en el cuadro anterior tenemos dos opciones de turno reactivo (A y B) cuyas consecuencias sobre la imagen social de los hablantes son distintas. Estas consecuencias obedecen a un principio externo de naturaleza socio-cultural que preside los intercambios verbales: la PRIORIDAD (*preference* para los etnometodólogos), que se encarga precisamente de proteger la imagen de los hablantes. Llamamos a los turnos A, turnos prioritarios, y a los B, no prioritarios. La prioridad se organiza de manera distinta en las diversas culturas, incluso en ocasiones tratándose de la misma lengua. Así, en ocasiones, algún estudiante chileno nos ha comentado que en su comunidad lingüística no siempre era prioritaria la disconformidad después de una autocrítica; las diferencias de prioridad explican a menudo algunas *distancias pragmáticas* entre el español peninsular y el americano.

Podemos pensar que en todas las culturas existen las invitaciones y que, por lo general, el estudiante extranjero puede recurrir a sus propios patrones culturales para saber cómo construir una aceptación o un rechazo de esa invitación. Sin embargo, las cosas no son tan simples. Si nuestro estudiante es búlgaro, por ejemplo, deberemos especificarle que en España la invitación tiene matices ambiguos, y uno, por ejemplo, puede «invitar» al cine o a cenar sin que esto presuponga necesariamente que pagará la entrada o la factura (hablamos, pues, de invitación, aunque se trate de simples propuestas, mientras en búlgaro suelen interpretarse las propuestas como verdaderas invitaciones). Haverkate señala (1994: 73) otras diferencias que deberíamos tener en cuenta

ante estudiantes de otras procedencias: en chino moderno «*la secuencia de invitar y rechazar suele repetirse tres veces antes de que se acepte la invitación (...), los holandeses hacen uso en general de menos turnos alternativos para llegar a la aceptación de la invitación que los españoles*». Por esto, la enseñanza de idiomas ha de explicitar qué tipos de turnos reactivos entre los alternativos son los prioritarios; además, se explicará a los estudiantes que los turnos no prioritarios (negativas, rechazos, disconformidades) presentan por lo general estructuras más elaboradas, incluyendo elementos como los siguientes (Levinson, 1983):

a. – dilaciones:

- pausas intencionadas
- uso de prólogos
- desplazamiento de varios turnos

b. – prefacios:

- marcadores de posición errónea («Bueno,...», «Eh,...», «Por cierto», «A propósito») o de contraste («Qué iba a decirte»).
- conformidades ténues antes de la disconformidad
- posibles apreciaciones (de ofrecimientos, invitaciones, sugerencias...: «uy, me encanta que me hayas invitado, pero justo hoy...»)
- disculpas (si son pertinentes)
- calificadores
- expresiones de duda («No estoy seguro, pero»)

c. – justificaciones de por qué se da la respuesta marcada, es decir, no prioritaria. Generalmente se presentan de manera que la acción no preferida parece debida a circunstancias ajenas a la voluntad del hablante.

d. – componente de declinación: respuesta indirecta o mitigada al primer turno.

La dificultad que estas partículas presentan para su enseñanza es su, casi siempre, nulo valor proposicional, que las aproxima a las pausas oralizadas o pausas llenas.

La SECUENCIA LATERAL es la que supone una interrupción temática momentánea (pedir un



## La enseñanza del componente pragmático

cigarrillo, ofrecer más café...), después de la cual se retoma el curso de la conversación. Se incluyen aquí las secuencias de MALENTENDIDO y las de RECTIFICACIÓN en general. La rectificación es un acto que debe entenderse, en términos de Brown y Levinson, como Acto de Amenaza de la Imagen. De ahí que la organización de prioridad aconseje que las rectificaciones las haga el mismo hablante que se ha equivocado o que, en caso contrario, el segundo hablante produzca la rectificación de la manera menos explícita posible. Esto es importante también en el contexto del aula, pues la procedencia de los distintos alumnos les lleva a exigir o rechazar un tipo de corrección más o menos rotunda por parte del interlocutor nativo.

Cuando una secuencia lateral rompe la sucesividad de dos turnos adyacentes (llamada/ respuesta, ofrecimiento/ rechazo o aceptación, pregunta/ respuesta...) se considera SECUENCIA DE INSERCIÓN. Se trata de estructuras semánticamente pertinentes (como las secuencias de historia) y con formato de par adyacente (como las secuencias de concordancia):

### Ejemplo 8:

A.-¿quie'es que vayamos a casa'tus padres?	PREG.1
F.-¿no se iban hoy?	PREG.2
A.-pero al final s'han quedao	RESP.2
F.-bueno/ podemos ir un rato si quieres	RESP.1

En general, estos cuatro tipos de secuencia cubren (junto a las secuencias de apertura y cierre) toda la conducta conversacional a la que el estudiante de español se va a enfrentar en su praxis conversacional, por lo que es conveniente que las prácticas de expresión y comprensión oral, frecuentes en los modelos comunicativos, las incluyan de manera específica<sup>7</sup>.

La enseñanza de la conversación, evidentemente, no se agota en sus rasgos estructurales. Hay otros elementos pragmáticos de gran importancia<sup>8</sup> (en general, todos los que vehicular información no explícita –como los sobreentendidos o las frases hechas, cf. Penadés, 1998–)

<sup>7</sup> Para una propuesta de curso de español medio sobre este modelo, cf. Gallardo, Martínez, Quilis y Veyrat, 1996.

<sup>8</sup> Por mencionar sólo algunos, piénsese en la importancia de la entonación, o la (cada vez más desdibujada) diferencia de registros de habla. Para estos aspectos, desde un punto de vista descriptivo más que aplicado, véanse los importantes trabajos de A. Hidalgo (1997) sobre la entonación conversacional, y de J. Sanmartín (1998) sobre el uso coloquial de términos procedentes de lenguajes marginales.

que plantean problemas en la clase de lenguas. En este trabajo, sin embargo, hemos querido ceñirnos, tan sólo, a los aspectos determinados por la toma de turno como elemento articulador del intercambio verbal.

### BIBLIOGRAFÍA

BENÍTEZ, Pedro (1990): «Elementos no verbales de la comunicación», en *Jornadas para la enseñanza del español como lengua extranjera*, Universidad de Alcalá, mayo 1990.

BARTRAM, Mark y WALTON, Richard (1991): *Correction. Mistake Management: A positive Approach for Language Teachers*, London: Commercial Colour Press.

BROWN, Gillian y YULE, George (1983): *Teaching the Spoken Language. An approach based on the analysis of conversational English*, Cambridge: University Press, 1992.

BRUMFIT, C. J. (1979): «'Communicative' language teaching: an educational perspective», en Brumfit y Johnson (eds.): *The communicative approach to language teaching*, Oxford: University Press, (183-191).

CANALE, Michael y SWAIN, Merrill (1980): «Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», *Applied Linguistics*, 1: 1 (1-47).

CLANCY, P. M. et al. (1996): «The conversational use of reactive tokens in English, Japanese, and Mandarin», *Journal of Pragmatics*, 26 (355-387).

COULTHARD, Malcolm (1985): *An Introduction to Discourse Analysis*, Longman: London.

CUENCA, M<sup>a</sup> Josep (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, Valencia: Tàndem.

ELLIS, R. (1984): *Classroom second language development*, Pergamon Press: Oxford.

ESTAIRE, Sheila (1990): «La programación de las unidades didácticas a través de las tareas», *Cable*, 5 (28-39)

ESTAIRE, Sheila y ZANÓN, Javier (1990): «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo», *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8 (55-90).

FANT, Lars (1996): «Regulación conversacio-



nal en la negociación: una comparación entre pautas mexicanas y peninsulares», en Kotschi, T., Oesterreicher, W. y Zimmermann, K. (eds): *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana.

GALLARDO PAÚLS, Beatriz (1993): *Lingüística perceptiva y conversación: secuencias*, Valencia: Universitat.

GALLARDO, Beatriz (1995): *Prácticas de Lingüística*, Valencia: Nau Llibres.

GALLARDO PAÚLS, Beatriz (1996): *Análisis conversacional y pragmática del receptor*, Valencia: Episteme.

GALLARDO PAÚLS, Beatriz (1998): *Comentario de textos conversacionales. I: De la teoría al comentario*, Madrid: Arco.

GALLARDO, Beatriz, MARTÍNEZ, M. José, QUILIS, Mercedes y VEYRAT, Montserrat (1996): «Aspectos de la aplicación de un modelo pragmático-conversacional a un curso de español como lengua extranjera», en Gibón, Teresa G. y Padilla, Magdalena (eds.): *Actas del I Simposium sobre Metodología y Didáctica del español como lengua extranjera, AUL*, 3/4, págs. 181-190.

GUMPERZ, John J. (1982): *Discourse strategies*, Cambridge: University Press, 1994.

HERNÁNDEZ, Carlos (e.p.): *Introducción a la pragmática intercultural*.

HERNÁNDEZ, Carlos (1995): «Propuesta de análisis de los actos de habla desde una perspectiva contrastiva», *II Simposio sobre Pragmática y Gramática del Español Hablado*, Valencia, noviembre de 1995. Zaragoza: Pórtico, 1997.

HERNÁNDEZ, Carlos (1996): «¿Cómo salvar malentendidos? Concepto de error pragmático y cortesía 'intercódigo'», en las *II Jornadas de Lingüística*, Cádiz: Universidad, 1997, (133-150).

HIDALGO, Antonio (1997): *La entonación coloquial. Función demarcativa y unidades de habla*, Valencia: Universitat.

LARSEN-FREEMAN, Diane (1986): *Techniques and principles in Language Teaching*, Oxford: University Press.

LIER, Leo VAN (1988): *The classroom and the language learner. Ethnography and second-language classroom research*, London: Longman, 1990.

MARTÍN-LUENGO, Paloma y VÁZQUEZ, Gabriel (1993): *Dialogando. Pensando para pensar*, Berlin: J. Luis de Freitas-Branco Verlag.

NUNAN, David (1989): *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge University Press.

PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (1998): «Didáctica de las unidades fraseológicas», *III Congreso de Lingüística General*, Salamanca, marzo de 1998.

RAGA, Francisco y SÁNCHEZ, Enric (1998): «La problemática de la toma de turnos en la comunicación intercultural», *III Congreso de Lingüística General*, Salamanca, marzo de 1998.

RAGA, Francisco y ORTÍ, Roberto (1997): «Problemas teóricos y prácticos de la enseñanza del español a emigrantes centroafricanos», en C. Hernández y R. Morant (eds.): *Lenguaje y Emigración*, Valencia: Universitat.

RYAVE, A. (1978): «On the achievement of a series of stories», en Schenkein (ed.) (1978): *Studies in the organization of social interaction*, N.York: Academic Press, (113-132)

SACKS, Harvey (1974): «An analysis of the course of a joke's telling in conversation», en Bauman-Sherzer, eds, (1974): *Explorations in the Ethnography of Speaking*, Cambridge Univ. Press, (337-353).

SANMARTÍN, Julia (1998): *Lenguaje y cultura marginal. El argot de la delincuencia*, Valencia: Universitat.

SCHEGLOFF, Emmanuel (1968): «Sequencing in conversational openings» en Fishman (ed.) (1976): *Advances in the Sociology of Language*, The Hague, Mouton.

SCOLLON, R y SCOLLON, S. W. (1995): *Intercultural Communication. A Discourse Approach*, Oxford/Cambridge: Blackwell.

WIERZBICKA, Anna (1991): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*, Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter.

ZANÓN, Javier (1988): «Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (II)», *Cable*, 3 (22-32).

# ESPAÑOL EACTUAL

revista de español vivo



SEPARATA



ARCO/LIBROS, S.L.