

El fenómeno de la indireccionalidad en la interacción conversacional y su incumbencia en la clase de Español Lengua Segunda y Extranjera

The phenomenon of indirectness in conversational interaction and its role in Spanish Second and Foreign Language class

Georgina Lacanna

georginalacanna@gmail.com

Doctora en Letras, área Lingüística. Investigadora formada

Docente del Departamento de Letras

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina

Recibido: 29 de octubre de 2017

Aprobado: 25 de abril de 2018

Resumen

El objetivo de este artículo es presentar una definición de indireccionalidad en tanto fenómeno discursivo e interaccional y discutir la pertinencia de su incorporación en la clase de Español como Lengua Segunda y Extranjera (ELSE). Este fenómeno, de carácter gradual, se representa a través de una escala que permite evaluar el grado de indireccionalidad de toda estrategia discursiva en relación con el tipo de interpretación con la que se encuentra asociado. A partir de la aplicación de una propuesta de actividad didáctica en cuatro experiencias de clase, intentamos mostrar la relevancia de la indireccionalidad en la enseñanza del español rioplatense. Para ello apelamos a su ejemplificación a través de escenas provenientes de películas argentinas que nos proveen de acciones comunicativas debidamente contextualizadas y enmarcadas en contextos socioculturales concretos y variados.

Palabras clave: *Español como Lengua Segunda y Extranjera, indireccionalidad, interacción, multimodalidad*

Abstract

The goal of this paper is to present a definition of indirectness as a discursive and interactional phenomenon and to discuss the relevance of its incorporation into the Spanish Second and Foreign Language (SSFL) class. This phenomenon, of a gradual nature, is

Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), número 11. ISSN 2011-1177. Páginas 102-131. Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá.

<http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

represented through a scale that allows evaluating the degree of indirectness of any discursive strategy in relation to the type of interpretation with which it is associated. Through the application of a didactic activity proposal in four class experiences, we seek to show the relevance of indirectness in the teaching of Rioplatense Spanish. In order to do so, we appeal to its exemplification through scenes from Argentine films that provide us with communicative actions, contextualized and framed in concrete and varied sociocultural contexts.

Key words: *Spanish as a Second and Foreign Language, indirectness, interaction, multimodality*

La indireccionalidad es un fenómeno discursivo relevante que se encuentra involucrado en el proceso de negociación de los significados cada vez que usamos el lenguaje para comunicarnos. Siempre que trabajamos con instancias de lenguaje en uso, los significados involucrados están estrechamente relacionados con el contexto de situación en el que se construyen, por lo cual, hablar de significados independientes de ese contexto de uso sería incurrir en una contradicción teórica. Llevada esta afirmación al extremo, podríamos sostener que todo proceso de significación es indirecto porque se encuentra mediado por condiciones específicas de realización.

El concepto de indireccionalidad, sin embargo, se da generalmente por supuesto y son escasas las ocasiones en las que encontramos definiciones concretas que lo aclaren. Su estudio en relación con la construcción de significados ha sido abordado desde diversos enfoques teórico-metodológicos (pragmáticos, sociolingüísticos, psicolingüísticos) que responden a diferentes intereses de investigación. Son numerosos los trabajos que hacen referencia a las formas indirectas de significación, asociadas en su mayoría a los conceptos fundacionales de implicatura conversacional (Grice, 1975), de acto de habla indirecto (Searle, 1975), significado no natural (Grice, 1957, 1969) o a la teoría de la cortesía (Brown y Levinson, 1987; Leech, 1983). Pero no abundan los que aborden específicamente el tema para intentar ofrecer una definición o caracterización del fenómeno que permita analizar sus condiciones de aparición y sus implicaciones interaccionales (véanse Grainger y Mills, 2016; Thomas, 1995). Por otra parte, son pocos los que consideran la posibilidad de aplicar este concepto para la enseñanza de lenguas y, en menor medida aún, específicamente para la enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera (en adelante ELSE).

En este trabajo nos proponemos, en primer lugar, presentar una definición de indireccionalidad desde una perspectiva estratégico-funcional (Menéndez, 2006, 2010) y multimodal (Goodwin, 2000, 2003; Jewitt, 2009; Kress, 1997, 2009; Norris, 2004, 2006, 2009) que se diferencia en aspectos puntuales de las desarrolladas hasta el momento. Esta definición nos permitirá, en segundo lugar, fundamentar la importancia de su aplicación didáctica en la enseñanza de ELSE.

La perspectiva que adoptamos entiende que la combinación de los recursos léxico-gramaticales y pragmático-discursivos (fuerzas ilocucionarias, procesos inferenciales, mecanismos de indireccionalidad) conforma estrategias discursivas. La reconstrucción de los dispositivos estratégicos explica el funcionamiento discursivo y persigue siempre un objetivo interaccional (Menéndez 2006, 2010). Además, nuestra perspectiva se define como funcional ya que concibe el lenguaje como una herramienta de comunicación y considera que todo lenguaje es lenguaje en uso, utilizado en situaciones concretas y específicas, en contraposición al análisis de fragmentos de lenguaje aislados o descontextualizados. Por último, nuestra perspectiva es multimodal puesto que sostiene que el lenguaje verbal es un recurso poderoso en la construcción de los significados, pero no el único (Goodwin 2000, 2003; Jewitt 2009; Kress 1997, 2009; Norris 2004, 2006, 2009). En efecto, otros sistemas semióticos complementan los procesos de significación social, tales como la entonación, la gestualidad, la mirada y la proxemia.

De las múltiples modalidades de interacción humana, optamos por focalizarnos en la interacción conversacional cara a cara para analizar el fenómeno de la indireccionalidad. La decisión de trabajar con esta unidad de análisis se funda en el hecho de que es considerada no sólo como el principal contexto para la adquisición de lenguas, sino también como la única forma de lenguaje usada universalmente (Levinson, 1983) y el escenario canónico para el discurso en todas las sociedades humanas (Levelt, 1989). Las conversaciones que conforman el corpus de trabajo fueron extraídas de seis películas argentinas producidas y estrenadas en los últimos quince años.

Los ejemplos de indireccionalidad que analizaremos pertenecen a la variedad rioplatense del español hablado en Argentina. Como señala Acuña (2015), “El español de Argentina no es uniforme, ya que en las distintas regiones del país se habla de manera diferente” (p. 44). El caso del rioplatense corresponde a una subvariedad que se registra particularmente en el habla de los habitantes de la ciudad y de la provincia de Buenos Aires. Sus rasgos característicos son : el voseo (uso del pronombre personal de segunda persona singular *vos* en lugar del *tú*); la aspiración de la *s* en posición preconsonántica; el debilitamiento del fonema *s* en posición final; el yeísmo rehilado sordo¹. Esta caracterización se completa con variantes léxicas propias de la variedad y con ciertas expresiones características para realizar acciones comunicativas (saludos, pedidos, elogios, evaluaciones, etc.). La utilización de estas últimas con fines estratégicos en la interacción conversacional constituye el rasgo de interés principal para nuestra investigación.

Este artículo dispone de cuatro secciones principales. En primer lugar, se hace una revisión de la literatura sobre el estudio de la indireccionalidad y se postula un concepto gradual de ésta. En segundo lugar, se propone una aplicación didáctica diseñada para un

¹ Unificación de la pronunciación en una sola consonante palatal de las dos que ortográficamente se representan mediante las letras *ll* y *y*, con registro de una vibración adicional y un comportamiento sordo que lo distingue de otras variedades en las que se registra el yeísmo.

perfil de alumno específico y se discuten algunos aspectos que surgen de su uso en experiencias de clase. En tercer lugar, se discute el problema de la indireccionalidad y su pertinencia en la enseñanza de ELSE. Por último, se presentan las conclusiones.

El concepto de indireccionalidad

En el ámbito de la pragmática, las propuestas desarrolladas por Grice (1957, 1969, 1975), con los conceptos de implicatura conversacional y significado no natural, y por Searle (1975), con la definición de acto de habla indirecto, constituyen, sin lugar a dudas, el punto de partida para la mayoría de los estudios actuales sobre comunicación indirecta de significados. Estas propuestas, si bien poderosas teóricamente, explican el fenómeno de la indireccionalidad con ejemplos contruidos *ad hoc* a los efectos de explicar el proceso de significación e interpretación, sin tener en cuenta las instancias reales del lenguaje en uso, factor fundamental para los objetivos que se desprenden de este trabajo.

También dentro del ámbito de la pragmática, pero ya con una orientación social más definida y, tomando incluso conceptos centrales de la sociología de Goffman (1966, 1967), los teóricos de la cortesía (Brown y Levinson, 1987, Lakoff, 1973, Leech, 1983) enfocaron el análisis del uso de la indireccionalidad por parte de los hablantes como un modo de proteger su imagen (la propia y la ajena) en la interacción. En este sentido, se dio un paso importante en favor del trabajo con ejemplos de lenguaje en uso. La limitación de este enfoque, sin embargo, consiste en que su objetivo principal no fue caracterizar o explicar la indireccionalidad como fenómeno discursivo en particular, sino que se abordó como una estrategia ligada y subordinada al fenómeno pragmático de la cortesía.

El concepto de indireccionalidad que proponemos en este trabajo no se construye sobre la base de una oposición entre tipos de significado diferentes (convencional / no convencional, literal / no literal, natural / no natural) ni se encuentra tampoco asociado directamente a los niveles de cortesía empleados por los participantes. Contempla más bien que el significado es de un solo tipo -interaccional- y es producto de cómo negocian su interpretación los participantes de una conversación en un contexto de situación específico. Toda situación comunicativa se desarrolla en el marco de un contexto que se caracteriza en términos de una naturaleza doble: socio-cultural y cognitiva. Estos dos aspectos del contexto de situación, lejos de ser excluyentes, resultan necesariamente complementarios.

Desde la perspectiva Sistémico-Funcional (Halliday, 1978, 1991), la contextualización socio-cultural es un proceso en el que un texto se relaciona con los procesos sociales que lo enmarcan. El contexto de situación se concibe, desde dicha perspectiva, como una estructura tripartita que enfatiza la naturaleza social del lenguaje y que está compuesta por el campo, el tenor y el modo. El campo del discurso hace referencia al tipo de acción social que se está desarrollando, con qué propósito se usa el lenguaje (narrar una experiencia, hacer una invitación, enseñar, etc.). El tenor hace referencia a las

relaciones sociales que se establecen entre los participantes de la situación, cómo se posicionan socialmente unos frente a otros en la medida en que eso influya en el intercambio de los mensajes. Es posible definirlos en términos de roles (madre/hijo, compañeros de trabajo, profesor/alumno, etc.). La negociación de los significados no sólo implica entender de qué se está hablando, sino también, fundamentalmente, con quién y desde qué posición se está hablando. En ese sentido, la identidad discursiva que asumen o asignan los participantes, el grado de distancia social, el de familiaridad / confianza, el de jerarquía, y cada elección que éstos realizan en el plano interpersonal -todos ellos con un fuerte anclaje sociocultural- condicionan el proceso de negociación. El modo, por último, hace referencia al medio o canal elegido para la comunicación (oral, escrito, audiovisual, dialogado, etc.) e incluye la forma genérica, que toma rasgos característicos de acuerdo a su función social. Este factor determina, además, el grado de planificación y espontaneidad de un discurso.

Por otro lado, la contextualización de una situación supone también el desarrollo de procesos cognitivos a través de los cuales los conocimientos previos, culturales y sociales se actualizan y forman parte de los procesos interpretativos que se desarrollan durante el transcurso de una interacción. De este modo, se enfatiza la importancia de las inferencias conversacionales (Gumperz, 1982, 1996, 2000) que los participantes realizan en el contexto del intercambio, en relación a lo que se dice y a cómo eso es interpretado. Dado que el carácter de éstas no es asertivo, sino hipotético y tentativo, para ser validadas deben apoyarse en un caudal de supuestos previos, de un conocimiento de mundo que se reinterpreta en cada intercambio conversacional de manera interactiva y se construye, por lo tanto, también socialmente.

En este marco, afirmamos que toda acción comunicativa es estratégica y que la indireccionalidad puede analizarse como un rasgo que se encuentra presente en todas las estrategias discursivas (Gumperz, 1982; Menéndez, 2012) que emplean los participantes de una conversación guiados por propósitos interaccionales específicos. Una estrategia se caracteriza a partir de la combinación de recursos semióticos de diferente naturaleza y es a partir del resultado de esa combinación, bajo condiciones contextuales concretas, que es posible determinar el grado de indireccionalidad que presenta. Es decir, en toda estrategia discursiva analizada en el marco de una interacción es posible reconocer cierto grado de indireccionalidad. No hay estrategias completamente indirectas por oposición a estrategias directas, ni tampoco los significados resultantes de los procesos de negociación en la interacción pueden clasificarse definitivamente como directos o indirectos.

Si bien el supuesto anterior afirma que no existen significados directos, en este artículo abordamos un problema teórico con la finalidad de ofrecer una aplicación práctica para su uso en la enseñanza de ELSE. En el desarrollo de esta actividad, muchas veces es necesario apelar a ciertas abstracciones o idealizaciones -al menos en las instancias iniciales del proceso de enseñanza- para, recién en una instancia posterior, poder elaborar

reflexiones lingüísticas más complejas. Proponemos partir, por lo tanto, de la consideración de que existen estrategias discursivas de grado 0 de indireccionalidad, que representaría el nivel mínimo de indireccionalidad que implica la negociación de significados en la interacción. El grado 0 constituye el punto de partida de una escala que contempla, además, un grado 1 y un grado 2. En los tres casos, que definiremos más adelante, la negociación de los significados se realiza en términos de lo que denominamos interpretación situada, es decir, en estrecha relación con la configuración contextual de la situación particular en la que se desarrolla.

Los grados de indireccionalidad en la interacción

La interacción se define, en líneas generales, como una secuencia o secuencias de acciones y reacciones comunicativas estratégicas, como las secuencias de saludos, secuencias de preguntas, secuencias de pedidos, entre otras. Cada secuencia está conformada, como mínimo, por una acción comunicativa y su correspondiente reacción. Una secuencia de saludo, generalmente, se conforma por un saludo inicial (acción comunicativa) y la respuesta a ese saludo (reacción comunicativa). Cada acción o reacción comunicativa puede ser realizada, a su vez, por una o más acciones menores (Lacanna, 2016) pertenecientes a diferentes modos semióticos, de modo que tenemos acciones verbales (decir hola o hasta luego), acciones gestuales (realizar un movimiento con la palma de la mano abierta), acciones posturales (pararse, darse vuelta) y acciones proxémicas (acercarse o alejarse) que, al ser utilizadas como recursos (Halliday, 1978; Menéndez, 2010), dan lugar a las acciones y reacciones estratégicas concretas que conforman la interacción. Es decir, toda acción comunicativa es estratégica porque se realiza a partir de la combinación de recursos (acciones menores) que los participantes utilizan con un fin interaccional determinado.

Cabe aclarar, por otra parte, que el uso del término interpretación en este trabajo no refiere únicamente al procesamiento inferencial que realiza el participante destinatario de una acción estratégica iniciada por otro. El participante que inicia una acción, está, desde ese instante, negociando su interpretación con su interlocutor. Por lo tanto, los significados interaccionales son siempre co-construidos, negociados y dependen de las intervenciones de todos los participantes involucrados.

Por último, a pesar de que el tema de la indireccionalidad en la interacción fue abordado desde diferentes perspectivas teóricas, como las ya mencionadas, en todas ellas ocupó siempre un lugar central el elemento verbal de la comunicación en la interpretación de los significados. Los elementos designados tradicionalmente como no verbales se ubicaron en un lugar secundario o subordinado. En este trabajo, sostenemos que los significados se realizan multimodalmente (Goodwin 1981, 2000; Jewitt 2009; Kress 1997, 2009; Norris 2004, 2006, 2009), a partir de la combinación de diferentes recursos semióticos (mirada, proxemia, gestualidad, lenguaje verbal). Esta combinación no admite

un desdoblamiento entre lo dicho verbalmente y lo expresado a través de otros recursos semióticos. Ambas dimensiones conforman, simultáneamente, lo significado interaccionalmente por los participantes.

A continuación, presentamos las características de los diferentes grados de indireccionalidad propuestos que podemos analizar en las acciones estratégicas en la interacción.

Grado 0 de indireccionalidad o interpretación situada primaria. Denominamos interpretación situada primaria (en adelante IP) a la interpretación por defecto (Leech, 1983) o preferida (Levinson, 2000) que tiene una determinada acción. Por ejemplo, el significado de la acción verbal de alguien que dice “hola” se interpreta por defecto como un saludo inicial o la respuesta a un saludo inicial, por lo tanto, decimos que su IP es la de saludo. Es decir, si alguien utiliza estratégicamente la unidad de entonación (Norris, 2004) afirmativa “hola” con el fin pragmático de saludar a alguien, sostenemos que está apelando a la IP de esa acción verbal. Si se piensa en la realización de una acción gestual, por ejemplo en algún gesto de tipo emblema², también podemos referirnos a ellos como acciones gestuales que se asocian con una IP particular. Por ejemplo, cuando una persona realiza un movimiento lateral con la palma de la mano abierta, podemos interpretar también por defecto que está realizando la acción de saludar. Todas las acciones estratégicas que promueven una IP se ubican en el grado 0 de la escala de indireccionalidad.

La negociación del significado de este tipo de acciones estratégicas implica la realización de un proceso inferencial mínimo que requiere la recuperación de información de tipo léxico-gramatical-sintáctica (en el caso de las acciones verbales) y el reconocimiento de los gestos emblema usados (en el caso de las acciones gestuales) y su relación con la información contextual.

Este proceso podría ejemplificarse de la siguiente manera para el caso de alguien que realiza la acción verbal “hola”: 1) una persona con la que acabo de encontrarme me dice “hola”; 2) “hola” es una palabra que en español se utiliza para saludar; 3) no hay ninguna razón ni característica contextual que me haga pensar que al realizar esa acción no está intentando saludarme; 4) por lo tanto, me está saludando.

² Los emblemas (Kendon, 1988; McNeill, 1992, 2005) son gestos convencionalizados culturalmente que se volvieron estables en su forma y tienden a ser fácilmente reconocibles (como por ejemplo el pulgar hacia arriba para manifestar aprobación). Forman parte de un inventario compartido, por lo que también se los conoce como “gestos citables”. Su aparición junto al lenguaje verbal es optativa, ya que tienen la capacidad de significar aun cuando el lenguaje verbal está ausente.

Cualquier persona, por el hecho de tener conocimiento del idioma español, ya sea como L1 o como L2³, podrá negociar el significado del intercambio en esos términos. Es decir, excepto que haya algún rasgo contextual que le indique lo contrario, sabrá que la persona que realiza esa acción la está saludando.

Grado 1 de indireccionalidad o interpretación situada convencionalizada. Los significados interaccionales no siempre son negociados en función de una IP. La acción verbal “hola”, por ejemplo, puede ser usada estratégicamente para cumplir otras funciones y promover interpretaciones que difieren de la del saludo. Suele usarse, por ejemplo, cuando se intenta reclamar mayor compromiso conversacional a un interlocutor, de igual o menor jerarquía en términos de roles, que no está prestando atención durante una conversación en curso. En esas situaciones, el participante que realiza la acción verbal “hola”, generalmente acompañada por un énfasis de entonación y de intensidad de la mirada, no está intentando saludar al otro, sino hacerle notar que demanda que lo escuche o lo mire mientras le habla.

En lugar de hablar de acciones que se usan estratégicamente para negociar su significado en base a una IP, hablamos, en casos como el anterior, de acciones estratégicas que promueven una interpretación situada convencionalizada (en adelante IC), relativamente estable, de las acciones que la conforman. Una IC implica que, además de tener un conocimiento del idioma español -de su léxico, su gramática y su sintaxis- es necesario conocer las pautas de uso socio-culturales (Gumperz, 1982) que señalan que el empleo de determinada acción verbal, por ejemplo “hola”, constituye una estrategia típicamente utilizada en situaciones contextuales específicas para, por ejemplo, llamar la atención de otra persona. Esta interpretación o la negociación de su significado se encuentra garantizada socioculturalmente por su uso habitual y extendido en una comunidad lingüística (Hymes, 1996, p. 33) determinada.

Para negociar ese significado es necesario realizar -de manera consciente o no- un proceso inferencial que consiste en descartar la IP de la acción verbal o gestual, según sea el caso, en favor de una IC. Podemos ejemplificarlo a través de los siguientes pasos: 1) una persona con la que estoy manteniendo una conversación dijo “hola” mirándome fijamente a los ojos; 2) la IP de “hola” es la de saludo; 3) las características contextuales indican que mi interlocutor no está intentando saludarme; 4) por lo tanto, es posible que esté intentando negociar otro significado; 5) en encuentros informales entre personas que tienen una relación estrecha de confianza y familiaridad puede usarse la acción verbal “hola” para demandar mayor atención al discurso del otro; 6) en los últimos instantes no estuve

³ Siguiendo a Martín Peris (1996), designamos L1 a la primera lengua que adquiere el niño en forma completa -tomamos en consideración únicamente casos de adquisición monolingüe- y L2 a cualquier lengua que aprenda posteriormente, independientemente de que ésta sea extranjera o no o de que ya tenga conocimiento de más de una lengua. Suponemos, además, que los hablantes L1 han desarrollado el proceso de socialización en su L1.

demostrando suficiente atención; 7) en consecuencia, al realizar esa acción me está pidiendo mayor atención. Este tipo de acciones estratégicas se ubican en el grado 1 de indireccionalidad de la escala propuesta.

Así como señalamos el uso de la acción verbal “hola” para realizar acciones diferentes a la del saludo, podemos mencionar también, en el sentido inverso, el uso frecuente de la acción verbal “¿qué hacés?” para saludar a alguien y no para averiguar qué está haciendo, como lo indicaría una negociación del significado según su IP.

En un contexto de situación de un encuentro informal entre dos personas, esa estrategia de saludo es un recurso típico de la variedad rioplatense (Acuña, Baralo y Moure, 2015; Di Tullio y Kailuweit, 2011) y no se registra, en cambio, en otras variedades del español. Mientras que intraculturalmente -entre hablantes L1 de español rioplatense que tienen internalizadas y naturalizadas las pautas de uso socio-culturales-, el grado 1 puede pasar desapercibido y confundirse con lo que sería un grado 0 de indireccionalidad, cuando interviene en la conversación un participante de español como L2 -que no necesariamente comparte dichas pautas- la configuración contextual se modifica porque se modifican los conocimientos culturales compartidos. Para el participante L2, no necesariamente resulta obvio que la acción verbal “¿qué hacés?” sea utilizada como una estrategia para saludar.

Las IC asociadas a determinadas funciones comunicativas básicas en español -como por ejemplo el saludo- no siempre son equivalentes a las usadas en otras lenguas. Su desconocimiento puede generar una gran cantidad de malentendidos en la comunicación intercultural (Grainger y Mills, 2016) y por eso resulta fundamental abordar su enseñanza en la clase de ELSE.

Grado 2 de indireccionalidad o interpretación situada estratégica. Reconocemos, por último, un grado 2 de indireccionalidad. Nos referimos a acciones estratégicas que no se encuentran convencionalizadas socio-culturalmente -como en el grado 1-, sino que son creadas por un participante determinado, en un momento particular, con un fin interaccional específico en una situación también específica.

A raíz de su carácter idiosincrático, las estrategias de grado 2 de indireccionalidad dejan abiertas varias posibilidades de negociación de los significados e, incluso, pueden derivar en la producción de un efecto de vaguedad, ambigüedad o ironía. La mayoría de las veces, resulta necesaria una actitud ostensiva del participante que realiza la acción estratégica para hacer evidente su intención comunicativa de ser indirecto y evitar, de ese modo, la generación de algún malentendido, ya sea entre hablantes de la misma lengua o no. En consecuencia, uno de los rasgos que caracterizan a las acciones estratégicas en grado 2 de indireccionalidad es que tienden a ser pragmáticamente marcadas.

La combinación de las acciones que las conforman promueve la negociación de los significados en función de lo que llamamos una interpretación situada estratégica (en adelante IE). Para negociar su significado interaccional se requiere la activación de un procesamiento más complejo -consciente o no- de inferencias pragmáticas que implica, entre otras cosas, descartar una posible IP y una posible IC de la acción o las acciones realizadas.

Este último grado de indireccionalidad es el más difícil de describir y ejemplificar, justamente por su carácter idiosincrático y por el nivel de complejidad que representa, ya que a diferencia de los casos de grado 1, no se encuentra asociado a la realización de acciones específicas (saludos, pedidos, etc.) por convencionalización socio-cultural. Presentamos un ejemplo en el que se enfatiza, además, la importancia de la perspectiva multimodal que abordamos.

En el tramo final de una reunión de amigos quedan dos hombres y una mujer, uno de ellos es el dueño de la casa en la que se encuentran y tiene intenciones de quedarse a solas con la mujer. Cuando ella se dispone a retirarse y va hacia otra habitación para buscar sus cosas, el dueño de casa dice: “¿Por qué no se quedan un rato más?”, mientras le hace un gesto de tipo emblema (usado cuando queremos indicar que alguien se vaya) con la mano a su amigo, señalándole la puerta de salida y guiñándole un ojo. La mujer puede escuchar la acción verbal pero no puede ver las acciones gestuales porque se encuentra en otra habitación.

En esa acción estratégica podemos identificar dos destinatarios diferentes. Por un lado, la mujer, de quien se espera que, como destinataria únicamente de la acción verbal, realice la IC de la propuesta⁴ a quedarse. Pero por otro lado, está el amigo, para el que la estrategia utilizada cobra otra dimensión porque se combinan las acciones pertenecientes a diferentes modos (verbal, gestual, mirada). El significado interaccional se negocia entre los dos hombres, entonces, a partir de la combinación de todas ellas y no asignándole un significado a cada una por separado. Por lo tanto, no hay una contradicción entre una propuesta para quedarse, realizada por medio de la acción verbal y un pedido para abandonar el lugar, por medio de la acción gestual, sino que en conjunto promueven una IE de pedido de complicidad entre los dos hombres.

⁴ Las unidades de entonación interrogativas encabezadas por “por qué” promueven, según su IP, que se interprete como una interrogación causal. Cuando al adverbio interrogativo causal le sigue el modalizador de negación “no”, existe la posibilidad de que esa IP se mantenga, tratándose de una interrogación causal acerca del motivo por el cual no se realiza o realizó determinada acción (ej: en medio del transcurso de una cena, una mujer le pregunta a su hijo “¿Por qué no comés?”), o bien que esa negación no afecte la modalidad del proceso verbal, sino que forme parte de la estructura interrogativa conformando una unidad completa que afecta a toda la proposición (ej: finalizada la cena, la madre dice: ¿Por qué no te acostás y seguís estudiando mañana?). En el segundo caso, la unidad de entonación interrogativa se usa, típicamente, para realizar propuestas o sugerencias en grado 1 de indireccionalidad (Lacanna, 2016).

Podemos ejemplificar el proceso inferencial requerido de la siguiente manera: 1) estoy a punto de irme de la casa de un amigo al finalizar una reunión cuando él dice “¿por qué no se quedan un rato más?”, realiza la acción gestual de señalarme la puerta de salida con su mano y la de guiñarme un ojo; 2) su acción verbal se usa típicamente para hacer propuestas o sugerencias, en este caso, para quedarse en su casa, pero su acción gestual se usa para pedir que alguien se vaya de un lugar, la acción de guiñar un ojo puede adquirir diferentes matices; 3) dado que la IC de su acción verbal y la IP de su acción gestual parecen contradecirse, es probable que esté intentando negociar otro significado en términos de una IE; 4) en la habitación de al lado está buscando sus cosas una amiga que iba a retirarse conmigo; 5) ella pudo escuchar la acción verbal del dueño de casa pero no pudo ver sus acciones gestuales; 6) es probable que mi amigo no pretenda que ella las vea; 7) dado que la IC de su acción verbal es una propuesta para quedarse en su casa un rato más y que esa acción es la única a la que tuvo acceso nuestra amiga, es posible que él quiera que ella se quede en su casa; 8) dado que yo no soy el destinatario de su acción verbal, sino de la combinación de sus acciones, es posible que yo no esté incluido en la propuesta; 9) por lo tanto, al realizar la combinación de sus acciones, está intentando comunicarme que quiere quedarse a solas con nuestra amiga.

Como podemos apreciar en este ejemplo, el significado resultante del intercambio comunicativo es siempre producto de la interacción entre los diferentes modos y así también lo son las inferencias que permiten que los participantes reconozcan, interpreten y comuniquen esos significados en la interacción (Lacanna, 2012). Esto permite explicar situaciones como estas en las que, sólo en apariencia, los recursos de los diferentes modos parecen entrar en conflicto, cuando, en realidad, se complementan para construir significados interaccionales que dependen estrictamente del contexto de situación en el que son utilizados.

En el siguiente apartado, presentamos una propuesta de aplicación didáctica del concepto de indireccionalidad en la clase de ELSE que permite mostrar cómo incide el fenómeno descrito en la negociación de los significados interaccionales y discutir brevemente los resultados de su uso en el aula.

Propuesta de aplicación didáctica

Nuestra propuesta se inscribe, en líneas generales, dentro de los postulados básicos del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas (Canale y Swain, 1980; Dubin y Olshtain, 1986; Nunan, 1989) y, en particular, sigue los lineamientos del paradigma de la adecuación (Puren, 2004). Según éste, debe adoptarse una postura intermetodológica que combine las herramientas más efectivas de cada método de enseñanza a la hora de seleccionar los contenidos y diseñar las tareas dirigidas a los estudiantes de una L2. De este modo, no es necesario adscribirse a una única propuesta, sino que se pueden utilizar los aportes de cada método que se consideren adecuados con el objetivo de que los estudiantes

puedan contar con diferentes herramientas para producir e interpretar textos en la lengua meta, acordes con sus intenciones comunicativas y las de sus interlocutores (Celce-Murcia y Olshtain, 2001).

Considerando lo desarrollado anteriormente, planteamos que resulta importante poder mostrar, a través del análisis de interacciones previamente seleccionadas y claramente contextualizadas, la variedad de recursos que los participantes utilizan para negociar significados en la interacción en situaciones comunicativas determinadas, especialmente cuando las acciones estratégicas realizadas presentan un grado de indireccionalidad mayor a 0.

Las interacciones conversacionales con las que trabajamos para el diseño de las actividades (Lacanna, 2016) fueron extraídas de seis películas argentinas producidas y estrenadas en los últimos quince años. La decisión de trabajar con escenas de películas se debe a que nos permite contar con una amplia muestra de situaciones de lenguaje en uso socio-culturalmente definidas, dentro de la variedad del español rioplatense, que se encuentran contextualmente enmarcadas. Esta decisión se apoya, además, en la idea de que la enseñanza de ELSE no se limita a la enseñanza del uso de las formas verbales sino de la combinación de éstas con el modo de la mirada, gestual y proxémico que también son particulares de cada comunidad lingüística y participan en la negociación de significados interaccionales. Al trabajar con material audiovisual, se pueden abordar tanto las cuestiones del comportamiento proxémico o gestual, según el grado de formalidad de las situaciones y las relaciones entre los participantes, como también la elección de los pronombres de tratamiento (vos/tú/usted).

La validez del trabajo con material audiovisual cinematográfico para la enseñanza de lenguas se sostiene en investigaciones previas (Moreno Jaén y Rodríguez Martín, 2009; Taylor, 2004) que comprobaron el grado de autenticidad y espontaneidad de las escenas representadas en los textos fílmicos contemporáneos en comparación con instancias de interacciones orales reales. Lo novedoso de nuestra propuesta consiste en presentar una metodología de análisis de material cinematográfico que hasta ahora no ha sido lo suficientemente explotada con fines didácticos para la enseñanza de ELSE.

Si bien existen numerosas propuestas de actividades que utilizan textos fílmicos para incorporar a la clase, lo hacen abordándolos como artefactos (Halliday y Matthiessen, 2004). Analizar un texto fílmico desde la perspectiva de artefacto, implica hacer un análisis de su composición artística, de su inscripción en determinada tradición y géneros cinematográficos, del carácter de sus personajes, etc. Equivale a adoptar una mirada externa y analizar la película completa como un solo texto. Por el contrario, existe la posibilidad, menos explorada hasta el momento, de analizarlo desde el punto de vista del texto como espécimen (Halliday y Matthiessen, 2004). En este último caso, la película es considerada como un conjunto de textos, muestras de lenguaje en uso, que nos permite analizar y

ejemplificar su funcionamiento en situaciones concretas y claramente contextualizadas. Desde el punto de vista de los textos como espécimen, no hay diferencias entre una interacción extraída de un género ficcional y una interacción videograbada en la vida real (Álvarez-Pereyre, 2011). Ambas cumplen la misma función, son realizaciones concretas de lenguaje.

Las interacciones que conforman nuestro corpus son analizadas desde el punto de vista del texto como espécimen, como representaciones de situaciones de uso reales del lenguaje. Esto nos permite analizarlas como muestras del español rioplatense en uso, en situaciones comunicativas concretas, para dar cuenta de cómo los participantes apelan a los distintos grados de indireccionalidad para negociar los significados interaccionales. Las situaciones de lenguaje representadas en las escenas que conforman el corpus aportan ejemplos a partir de los cuales es posible inferir cuáles son los fines comunicativos de los participantes al utilizar determinadas estrategias. Así también, permite evaluar las reacciones de sus interlocutores y los efectos pragmáticos que se producen. Esto hace que los estudiantes estén familiarizados con ciertos usos del lenguaje a los que probablemente se vean expuestos por el hecho de participar en situaciones de características similares y que generalmente no aparecen en el registro de la clase ni en los libros de texto tradicionales.

Características del material didáctico

El material didáctico que diseñamos está compuesto por dos secciones diferenciadas. La primera es una guía de actividades cuyos destinatarios son los alumnos de ELSE. La segunda es una guía dirigida a los docentes de ELSE. Ambas fueron pensadas para ser utilizadas en contextos de enseñanza institucionalizados, es decir, en una situación de clase compuesta por un/a profesor/a, alumnos y materiales didácticos seleccionados específicamente para cubrir una serie de temas básicos de acuerdo a un nivel de conocimiento de la lengua B2/C1, determinado según los estándares del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). La guía de actividades contiene las indicaciones de lo que se hará durante la/s clase/s y las instrucciones para que los alumnos puedan realizarlo. La guía del profesor, que acompaña a la anterior, tiene como finalidad describir las posibilidades de utilización de cada una de las consignas propuestas para que el docente las adapte según sus intereses y necesidades concretas. No pretende ser de carácter normativo, sino todo lo contrario. Construye un destinatario que es un profesional en la materia y que tiene conocimiento completo de todos los temas que se abordan en la clase, razón por la cual no se incluyen explicaciones lingüísticas.

Siguiendo la idea del paradigma de la adecuación (Puren, 2004), consideramos que toda herramienta didáctica debe ser lo suficientemente flexible y adaptable a la configuración particular de cada situación de clase. Así como no existe un modelo de alumno que encuadre perfectamente dentro de ninguno de los descriptores de nivel que

mencionamos en el apartado anterior, tampoco es posible pretender que una misma actividad -o conjunto de actividades- satisfaga a todos -o a la mayoría- de los docentes que la utilicen. En ese sentido es que nuestra propuesta lleva el nombre de “guía” -tanto para el alumno como para el profesor-, porque no tiene como finalidad ser más que eso, una orientación acerca de cómo y para qué puede ser usada, pero sin constituir una restricción o limitación para el docente que quiera adecuarla a su antojo.

La idea es que los profesores de ELSE, profesionales capacitados para desarrollar esa tarea, puedan apropiarse del material y manipularlo a su estilo como si fuera una caja de herramientas, “un recurso (prevenidamente) neutro a disposición de los grupos de usuarios y capaz de intervenir eficazmente en la renovación pedagógica y actualización de la profesión” (Martín Peris, 1996 p. 474). Por esta razón es que no se incluyeron fórmulas o reglas gramaticales ni de sintaxis. En muchos casos, la explicación ofrecida por los libros de texto dificulta, en lugar de facilitar, la presentación de un tema porque no coincide con la forma que elige el profesor para hacerlo. En esas situaciones, al existir una discrepancia entre lo que dice el libro y lo que explica el docente se genera como resultado una confusión entre los estudiantes.

Nuestra guía de actividades se propone, entonces, como una herramienta que supone un usuario que conoce perfectamente cómo usarla y deja abierta, además, la posibilidad de refuncionalizarla según sus intereses.

Perfil del alumno

Según el MCER, el alumno que alcanza el nivel B2 (Dominio operativo limitado) en la L2/LE se caracteriza por su capacidad de argumentar eficazmente (presentar, explicar y defender su punto de vista en un debate; desarrollar un argumento; especular sobre causas, consecuencias y posibles situaciones hipotéticas), conversar con naturalidad, fluidez y eficacia (iniciar, mantener el turno de habla y finalizar una conversación) y tener un grado de consciencia suficiente sobre la lengua que le permite autocorregirse y detectar cuáles son los errores más comunes que pueden generar malentendidos con sus interlocutores. Además, se destaca que en este nivel el alumno desarrolla una gran cantidad de estrategias de negociación que le permiten satisfacer sus propósitos comunicativos. En el nivel C1 (Dominio operativo eficaz) se refuerzan las características del nivel precedente y se adquiere “un repertorio lingüístico amplio” lo que facilita una comunicación fluida y espontánea que “sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar”. Las diferencias entre un estudiante de un nivel y otro no siempre resultan fáciles de determinar y es probable que no se adviertan a simple vista. Es por eso que planteamos las actividades en el rango que va del B2 al C1, ambos considerados avanzados.

Un ejemplo

Matices en Lenguas Extranjeras (MALE), número 11. ISSN 2011-1177. Páginas 102-131. Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Ciencias Humanas - Departamento de Lenguas Extranjeras. Bogotá.
<http://revistas.unal.edu.co/index.php/male>

Presentamos, a modo de muestra, la primera consigna de visionado por escenas de “*Tesis sobre un homicidio*: guía de actividades para la clase de ELSE”⁵ y las correspondientes indicaciones de la “Guía del profesor”, ambas de nuestra autoría. A continuación, hacemos una breve reflexión sobre los resultados preliminares de su aplicación en clase.

1. Visionado por escenas. Actividad grupal.

Antes de comenzar a ver la película, van a mirar tres escenas⁶ correspondientes a la parte inicial para ir conociendo a los personajes. A cada grupo se le asignará una escena para resolver las siguientes consignas. Al finalizar, harán una puesta en común.

- 1) ¿Qué tipo de relación hay entre los participantes? ¿Cómo se expresa esa relación?
- 2) ¿Qué acciones comunicativas⁷ realizan los participantes? ¿Qué estrategias utilizan para realizarlas?
- 3) ¿Qué acciones se realizan de manera más indirecta? ¿Con qué finalidad?
- 4) Si tuvieran que describir al personaje de Roberto según esta interacción en particular, ¿Cómo lo harían? ¿Por qué?

Guía del profesor

1. Visionado por escenas. Actividad grupal.

El objetivo de este ejercicio es que los estudiantes puedan analizar distintas interacciones, poniendo el énfasis en el comportamiento comunicativo de los participantes antes de concentrarse en la trama argumental del film. El acento está puesto en partir del análisis del texto como espécimen (Halliday y Matthiessen, 2004) del español rioplatense. En las tres escenas se repite el personaje principal de la película en interacción con diferentes personas. En la pregunta 1), la idea es que puedan describir el tipo de relación que entabla con cada interlocutor a partir del análisis de la combinación de recursos verbales (vocativos, pronombres, formas de tratamiento, selección léxica, etc.), gestuales, proxémicos, etc. En la pregunta 2), los estudiantes deben poder reconocer cuáles son las acciones que realizan los participantes (preguntas, pedidos, pedidos de disculpas, excusas, invitaciones, evaluaciones, saludos, etc.) y mediante qué recursos y estrategias. Es importante notar que, en algunos casos, el lenguaje verbal está ausente y la acción comunicativa se realiza por medio de otros recursos semióticos. En la pregunta 3), el objetivo es que puedan poner en relación las diferentes acciones para evaluar el grado de

⁵ Guía de actividades basadas en la película *Tesis sobre un homicidio*, dirigida por Goldfrid (2013).

⁶ Se transcribe una de las escenas en la sección Anexo de este trabajo.

⁷ Una acción comunicativa puede ser saludar, dar una orden, pedir permiso, etc.

indireccionalidad de cada una de ellas y su relación con las intenciones comunicativas de quienes las realizan. Es interesante debatir qué es lo que entienden por indireccionalidad y cuál es la reacción y el grado de interpretación ante los casos más indirectos, como en los varios ejemplos de ironía que aparecen. La pregunta 4) pretende poner en relación el comportamiento interaccional de uno de los participantes, Roberto, con la construcción de su identidad. La idea es analizar qué descripción surge de cada una de las interacciones, según la relación interpersonal que construye con su interlocutor.

Breve revisión de los resultados

La guía anterior formó parte del material complementario para la clase de ELSE de un instituto privado de nivel universitario situado en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, durante el período lectivo 2016/2017. Dado que los cursos son semestrales, la guía fue utilizada en cuatro oportunidades. Las clases estaban conformadas por grupos de alumnos de entre veinte y veintidós años de edad, de nacionalidad estadounidense en su mayoría, de nivel socio-económico alto. Todos se encontraban en situación de inmersión y en convivencia con familias argentinas.

Los datos más relevantes, para el presente artículo, que surgen de la experiencia didáctica con el material se relacionan con las reacciones de los estudiantes frente a las estrategias de grado 1 y 2 de indireccionalidad que aparecieron en las escenas seleccionadas para la actividad. En primer lugar, observamos que en relación con los casos de grado 1, se produjeron dos situaciones diferentes. Con respecto a algunas estrategias para realizar acciones de saludo (“¿qué hacés?”, “¿cómo andás?”) o de peticiones (“¿podés venir más tarde?”), no hubo problemas para identificar cuál era la acción que se estaba realizando ni para negociar su significado. Sin embargo, sí se manifestaron confusos con respecto a otras. Por ejemplo, con la fórmula “¿qué dice?” para saludar, o con la exclamación “¡qué bárbaro!” como comentario evaluativo. En ambos casos, las estrategias fueron interpretadas como saludo y como evaluación, respectivamente, en el contexto de la escena de la película. Sin embargo, varios de los alumnos mencionaron que ya habían oído anteriormente esas mismas expresiones, ya sea de sus padres anfitriones, de algún vendedor en un comercio o de un encargado de edificio y que no habían podido comprender su función pragmática a causa de haber recurrido a analizar el significado literal de las palabras utilizadas por sus interlocutores. En consecuencia, no habían sabido de qué manera responder.

Por otra parte, en las estrategias de grado 2, se requirió de la intervención del docente para poder llegar a la comprensión de su significado. En esos casos, todos los estudiantes manifestaron la dificultad de comprender cuando los argentinos utilizan la ironía y el humor y aludieron al sentimiento de frustración que eso les genera.

Por último, como había sido previsto, en los casos de grado 0, en los que prevalece la literalidad de los significados, no se registraron problemas de comprensión, excepto cuando se desconocía el léxico específico en cuestión (ámbito judicial y criminalístico).

A continuación, desarrollamos algunos argumentos para sostener los motivos por los cuales la incorporación de una propuesta como la anterior puede resultar novedosa para la enseñanza de ELSE.

La indireccionalidad y la enseñanza de ELSE

La mayoría de los trabajos sobre indireccionalidad que fueron aplicados a la investigación en enseñanza de L2 se ha centrado en describir este fenómeno en relación con la realización de un número limitado de actos de habla indirectos, como por ejemplo, los pedidos o directivas (Blum-Kulka, 1982, 1987; Holtgraves, 1998, 2007; Kasper y Blum-Kulka, 1993; Koike, 1989; Thomas, 1983, 1984; Weizman, 1989,1993), las disculpas (Kasper y Blum-Kulka, 1993; Koike, 1989) o las estrategias de rechazo (Bardovi-Harlig y Hartford, 1990; Robinson, 1992). En ellos se propone explicar también la producción de emisiones indirectas vinculadas con las normas de cortesía en tanto principio universal (Brown y Levinson, 1987; Leech, 1983) a partir de los datos que arrojan trabajos que tienen, en su mayoría, al inglés como lengua meta. Si bien se registran estudios sobre otras lenguas (Blum-Kulka, 1982 sobre el aprendizaje de hebreo; Escandell Vidal, 1995, 1996, 2004 y Koike, 1989 sobre el español; Wierzbicka, 1991 sobre el polaco), el número es considerablemente menor. Resulta importante destacar esto por lo siguiente: un punto en el que coinciden todas las investigaciones es que los hablantes de cualquier lengua ya han desarrollado una competencia pragmática (Blum-Kulka, 1982; Thomas, 1983) durante el proceso de adquisición de su L1, por lo tanto, no es necesario enseñarles a realizar inferencias. Sin embargo, lo que sí debe enseñarse es qué tipo de inferencias desencadena, habitualmente, la realización de determinadas acciones comunicativas en una comunidad lingüística específica. No alcanza con transferir las estrategias inferenciales -basadas en convenciones de uso lingüísticas y sociales particulares- de su L1 a la L2.

Partiendo de la clasificación en grados propuesta en este trabajo y de los primeros resultados que surgen de la aplicación de la guía de actividades, podemos establecer algunas prioridades para su abordaje en la clase de ELSE.

Las estrategias que clasificamos en el grado 0 son las que tradicionalmente se presentan en la clase. Se encuentran convencionalizadas lingüísticamente y demandan un procesamiento inferencial mínimo, que consiste en entender el significado de las acciones verbales utilizadas. Estas características no generan mayores dificultades para su interpretación.

Las estrategias de grado 1, en cambio, demandan un esfuerzo cognitivo mayor para el hablante de ELSE. Esto puede deberse, por un lado, al probable desconocimiento de muchas de las convencionalizaciones socioculturales de uso del español en situaciones específicas, lo que le dificulta el proceso inferencial para negociar los significados. Por otro, a su intento de transferir a la L2 algunas de las estrategias que utiliza en su L1, lo que puede generar que el hablante de ELSE realice acciones estratégicas que resultan inadecuadas para la comunidad lingüística en la que está inmerso. En ambos casos se da lugar a la ocurrencia de malentendidos frecuentes en la comunicación intercultural (Grainger y Mills, 2016). Para evitar este tipo de malentendidos, es necesario conocer tanto las acciones estratégicas más habituales en una comunidad lingüística, como así también sus condiciones de uso.

En ese sentido, una misma estrategia, por ejemplo interrogar sobre la capacidad del destinatario de realizar una determinada acción, recibe interpretaciones diferentes según la comunidad lingüística en la que se utilice. Mientras que en español una pregunta como “¿podés pasarme la sal?” se interpreta convencionalmente como un pedido, su traducción literal en polaco (“Czy możesz podać mi sól?”) para realizar la misma petición, sin embargo, se interpreta como una pregunta acerca de la capacidad de la persona de realizar esa acción (Escandell Vidal, 1996) y tiende a interpretarse como una ofensa.

En cada lengua y cultura, por consiguiente, se crean expectativas de comportamiento lingüístico que, al no verse satisfechas por los participantes de una interacción, pueden interpretarse como un acto de desinterés o descortesía. Los hablantes que se encuentran en proceso de aprendizaje y desarrollo de una L2 no son del todo conscientes sobre ese aspecto y eso lleva a que en una gran cantidad de situaciones, incluso en las que se pretende cumplir funciones básicas, se produzcan episodios de malentendidos que surgen de la presunción del estudiante de que una acción en la lengua meta tendrá las mismas implicaturas, presupuestos, fuerza ilocucionaria y usos conversacionales que alguna construcción análoga de su L1 (Levinson, 1983, p. 376). Denominamos este tipo de fenómenos como ‘transferencia pragmática’⁸.

Entendemos que una transferencia pragmática se produce cuando un hablante traduce una acción estratégica de su L1, de manera directa a la L2, intentando asignarle la misma función pragmático-comunicativa. Es usual, por ejemplo, que ante una pregunta del tipo: “¿Te sirvo un café o un té?” o “¿Preferís que cenemos afuera esta noche?”, los angloparlantes respondan, con la intención de actuar amablemente, “No me importa”, como traducción de *I don't mind*, que en inglés funciona, generalmente, como una forma cortés

⁸ Optamos por utilizar esta terminología en lugar de la de interferencia pragmática, propuesta por Escandell Vidal (1995, 1996) o la de falla pragmática, propuesta por Thomas (1983), dado que no concebimos que sea una interferencia o una falla lo que origina el mal entendido, sino una estrategia de transferencia que el hablante utiliza cuando desconoce la forma de expresar en la lengua meta su intención comunicativa.

de cederle al otro la opción de elegir sin imponerse. El efecto que se produce en español es, por el contrario, completamente diferente ya que quien recibe esa respuesta tiende a interpretarla como grosera. El desconocimiento de algunas opciones de respuesta preferida en español (“me da lo mismo” o “lo que vos quieras”) que resultan muy comunes para un hablante L1 de nuestra comunidad lingüística, los lleva a hacer una transferencia pragmática desde el inglés que, sin embargo, no logra cumplir adecuadamente con su propósito interaccional.

Otra situación que se repite en las clases de ELSE, y a la que pretende responder una propuesta como la nuestra, es la dificultad que plantean los estudiantes para realizar acciones muy básicas, como responder a un saludo en la calle o hacer un pedido en un local de comidas. Un porcentaje elevado de estudiantes de ELSE angloparlantes -aun con un nivel avanzado de competencia en el contexto académico- afirma, por ejemplo, que experimenta confusión a la hora de tener que pedirle a un mozo algo para tomar o comer en un restaurante, ya que su primer impulso es traducir literalmente la expresión verbal a la que acuden en su L1 (“¿Puedo tener una cerveza?” por *Can I have a beer?*) para cumplir esa función.

A lo largo de quince años de experiencia como docentes, hemos evidenciado el modo en que fenómenos de transferencia pragmática como estos se multiplican y generan frustración y una autoevaluación negativa por parte de los estudiantes de ELSE hacia sí mismos. Por lo tanto, apuntamos a implementar actividades que promuevan el desarrollo de una competencia pragmática (Blum Kulka, 1982) en la lengua meta que les dé las herramientas necesarias para reconocer y realizar acciones comunicativas estratégicas en una lengua que no es la propia. Esto implica enseñarles, por un lado, las diferentes posibilidades que ofrece esa lengua para realizar determinadas acciones. Por otro, que la elección de una u otra de esas formas, en una situación específica, tiene un grado de aceptabilidad social relacionado con pautas socioculturales definidas.

Las estrategias de grado 1 de indireccionalidad, que pretendemos analizar a través de las interacciones seleccionadas de las películas, permiten una sistematización para su enseñanza y se encuentran asociadas a la realización de determinadas acciones (saludar, pedir comida, aceptar o rechazar una oferta, invitar, etc.) que resultan fundamentales para su inclusión en la enseñanza de ELSE.

Por otra parte, aunque las estrategias de grado 2 son menos sistematizables para su enseñanza y se destacan por su carácter idiosincrático, son, sin embargo, también factibles de ser analizadas en clase a través de ejemplos concretos que permitan su análisis y posibiliten que los estudiantes de ELSE puedan desarrollar estrategias de negociación similares en el caso de requerirlas. Por esta razón, la propuesta de aplicación didáctica que elaboramos prevé la posibilidad de reconocer distintos grados de indireccionalidad en la realización de acciones comunicativas habituales, a pesar de que se enfoca más

detenidamente en los casos de grado 1. En la Tabla 1 se resumen las principales características de cada uno de los grados de indireccionalidad.

Tabla 1
Grados de indireccionalidad

Estrategias de grado 0	Estrategias de grado 1	Estrategias de grado 2
Interpretación situada primaria	Interpretación situada convencionalizada	Interpretación situada estratégica
La posibilidad de que se generen malentendidos es baja	La posibilidad de que se generen malentendidos es más alta entre hablantes de diferentes comunidades lingüísticas	La posibilidad de que se generen malentendidos es más alta entre hablantes de comunidades lingüísticas diferentes, pero también puede darse el caso de que suceda entre hablantes de la misma comunidad lingüística
Implica un procesamiento inferencial básico, garantizado por el conocimiento de la lengua	Implica un procesamiento inferencial sencillo, garantizado por el conocimiento de la lengua y las pautas de convencionalización sociocultural	Implica un procesamiento inferencial complejo que no está garantizado ni por el conocimiento de la lengua ni por compartir las pautas de convencionalización sociocultural
Son sistematizables para su enseñanza por convención lingüística	Son sistematizables para su enseñanza por su convencionalización de uso en una comunidad lingüística	No son sistematizables, deben abordarse como casos particulares en cada situación específica

CONCLUSIONES

En este artículo nos propusimos presentar la indireccionalidad como fenómeno discursivo gradual, presente en toda acción comunicativa, como aspecto importante para ser abordado en la clase de ELSE. Para ello desarrollamos una definición del concepto y diseñamos una secuencia didáctica basada en una película argentina que permitiera aplicarlo didácticamente.

A partir de la aplicación de la secuencia didáctica en cuatro situaciones de clase, pudimos comprobar que las estrategias de grado 0 de indireccionalidad no generaron dificultades de comprensión ni de identificación del tipo de acción comunicativa que se

estaba realizando, excepto por los casos de desconocimiento del léxico específico involucrado, lo cual concuerda con la primacía del rasgo de literalidad que caracteriza a las estrategias de grado 0. Por el contrario, vimos cómo las estrategias de grado 1 de indireccionalidad están mayormente condicionadas por el conocimiento de las pautas socioculturales de uso del lenguaje para la adecuada negociación de sus significados. Es el caso de muchas fórmulas de saludo en el registro informal (¿qué hacés?, ¿qué decís?, ¿cómo andás?), de expresiones de deseo (que te vaya bien), de apreciaciones (¡qué bárbaro!), etc. Pudimos observar también que, en el transcurso del desarrollo de la secuencia didáctica, los estudiantes manifestaron diversos grados de dificultad para comprender algunas de ellas, aún cuando reconocieron haberlas escuchado antes en algún contexto familiar. Esto se produjo, en especial, con las expresiones que se encuentran asociadas a un grupo etario diferente al propio, como por ejemplo, el de sus padres anfitriones, grupo con el cual mantienen un contacto menor que con el de sus pares. Finalmente, en las estrategias de grado 2, la contextualización de la situación provista por las escenas no fue suficiente para que pudieran ser comprendidas. En la mayoría de los casos, para que los estudiantes pudieran entender los significados que se estaban negociando fue necesaria la intervención y explicación del docente a cargo.

La necesidad de negociar significados con diferentes grados de indireccionalidad en situaciones de conversación informal es muy frecuente, en especial para estudiantes en situación de inmersión, por lo tanto, resaltamos la importancia de incluir su tratamiento en la clase de ELSE. Para ello consideramos pertinente utilizar fragmentos de escenas de películas en español ya que permiten mostrar cómo se realizan diferentes acciones comunicativas, debidamente contextualizadas y enmarcadas en marcos socio-culturales concretos y variados.

Para concluir, reconocemos que este es un tema que presenta grandes desafíos y múltiples posibilidades de ser abordado. Alentamos que siga siendo explorado en vistas de enriquecer y actualizar la tarea de enseñanza de ELSE y otras lenguas segundas y extranjeras.

Referencias

Acuña, L. (2015). El español de la Argentina: variaciones, variedades, hablantes y alumnos.

En L. Acuña, M. Baralo & L. Moure (Eds.), *¿Qué español enseñar a un extranjero?* (pp. 43-88). Mar del Plata, Argentina: Tinta Fresca.

- Acuña, L., Baralo, M., & Moure, L. (2015). *¿Qué español enseñar a un extranjero?* Mar del Plata, Argentina: Tinta Fresca.
- Álvarez-Pereyre, M. (2011). Using film as linguistic specimen. Theoretical and practical issues. En R. Piazza, M. Bednarek & F. Rossi (Eds.), *Telecinematic Discourse. Approaches to the language of films and television series* (pp. 47-68). Amsterdam, Holanda: John Benjamins.
- Bardovi-Harlig, K., & Hartford, B. S. (1990). Congruence in native and nonnative conversations: Status balance in the academic advising session. *Language Learning*, 40, 467-501.
- Blum-Kulka, S. (1982). Learning to say what you mean in a second language: A study of the speech act performance of learners of hebrew of a second language. *Applied Linguistics*, 3(1), 29-59.
- Blum-Kulka, S. (1987). Indirectness and politeness in requests: Same or different? *Journal of Pragmatics*, 11(2), 131-146.
- Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge, Inglaterra: University Press.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2001). Discourse Analysis and Language Teaching. En D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 707-724). Oxford, Inglaterra: Blackwell.

- Di Tullio, A., & Kailuweit, R. (2011). *El español rioplatense: lengua, literatura, expresiones culturales*. Madrid, España: Iberoamericana.
- Dubin, F., & Olshain, E. (1986). *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Escandell Vidal, M. V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*, 25(1), 31-66.
- Escandell Vidal, M. V. (1996). Los fenómenos de interferencia pragmática. *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 3, 95-109.
- Escandell Vidal, M. V. (2004). Aportaciones de la Pragmática. En J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp. 179-198). Madrid, España: SGEL.
- Goffman, E. (1966). *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*. Nueva York, NY: Free Press.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face to face behavior*. Nueva York, NY: Garden City.
- Goldfrid, H. (Dir.) (2013) *Tesis sobre un homicidio* [Película]. Argentina, España: BD Cine, Tornasol Films, Telefé, DirectTV, Haddock Films, Castafiore Films.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. Nueva York, NY: Academic Press.

- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics*, 32, 1489-1522.
- Goodwin, C. (2003). The semiotic body in its environment. En J. Coupland & R. Gwyn (Eds.), *Discourses of the body* (pp. 19-42). Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Grainger, K., & Mills, S. (2016). *Directness and indirectness across cultures*. Nueva York, NY: Palgrave Macmillan.
- Grice, H. P. (1957). Meaning. *Philosophical Review*, 66, 377-388.
- Grice, H. P. (1969). Utterer's meaning and intentions. *Philosophical Review*, 78(2), 147-177.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole & J. Morgan (Eds.), *Syntax and Semantics. Volume 3: Speech Acts*. Nueva York, NY: Academic Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, Inglaterra: University Press.
- Gumperz, J. (1996). The linguistic and cultural relativity of conversational inference. En J. Gumperz & S. Levinson (Eds.), *Rethinking Linguistic Relativity* (pp. 374-407). Cambridge, Inglaterra: University Press.
- Gumperz, J. (2000). Inference. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9, 131-133.
- Halliday, M. A. K (1978). *El lenguaje como semiótica social*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Halliday, M. A. K (1991). The Notion of "Context" in Language Education. En J. Webster (Ed.), *Language and Education* (pp. 269- 290). Londres, Inglaterra: Continuum.

- Halliday, M., & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar*. Londres, Inglaterra: Arnold.
- Holtgraves, T. (1998). Interpersonal foundations of conversational indirectness. En S. Fusell & R. Kreuz (Eds.), *Social and Cognitive Approaches to Interpersonal Communication* (pp. 71-90). Nueva York, NY: Psychology Press.
- Holtgraves, T. (2007). Second language learners and speech acts comprehension. *Language learning*, 54(4), 595-610.
- Hymes, D. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality. Toward an understanding on voice*. Londres, Inglaterra: Taylor and Francis.
- Jewitt, C. (Ed.). (2009). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford, Inglaterra: University Press.
- Kendon, A. (1988). How gestures can become like words. En F. Poyatos (Ed.), *Cross-Cultural Perspectives in Nonverbal Communication* (pp. 131-141). Toronto, Canadá: Hogrefe.
- Koike, D. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, 73(3), 279-289.
- Kress, G. (1997). *Before Writing. Rethinking Paths to Literacy*. Londres, Inglaterra: Routledge.

- Kress, G. (2009). What is mode? En C. Jewitt (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 54-67). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Lacanna, G. (2012). Género y registro en la clase de español como lengua segunda y extranjera (ELSE): un enfoque multimodal. En: V. Castel, E. Klett, A. M. Filippini (Eds.), *Enseñanza de lenguas e interculturalidad* (pp. 89-100). Mendoza, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- Lacanna, G. (2016). *Los grados de indireccionalidad en la negociación de significados en la interacción. Una propuesta multimodal de aplicación para la clase de ELSE* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness, or minding your P's and Q's. *Papers from The Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, 9, 292-305.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres, Inglaterra: Longman.
- Levelt, W. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Massachusetts, NY: MIT Press.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Levinson, S. (2000). *Significados presumibles: la teoría de la implicatura conversacional generalizada*. Madrid, España: Gredos.
- Martín Peris, E. (1996). *Las actividades de aprendizaje en los manuales de E/LE* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.

- McNeill, D. (2005). *Gesture and Thought*. Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Menéndez, S. M. (2006). ¿Qué es una estrategia discursiva? En S. Santos & J. Panesi (Comps.), *Actas del Congreso Internacional: Debates Actuales. Las teorías críticas de la literatura y la lingüística* (pp. 112-120). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Menéndez, S. M. (2010). Opción, registro y contexto. El concepto de significado en la lingüística sistémico-funcional. *Tópicos del seminario*, 23, 221-239.
- Menéndez, S. M. (2012). Multimodalidad y estrategias discursivas: un abordaje metodológico. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 12(1), 57-74.
- Moreno Jaén, M., & Rodríguez Martín, M. E. (2009). Teaching conversation through films: a comparison of conversational features and collocations in the BNC and a micro-corpus of movies. *The International Journal of Learning*, 16(7), 445-458.
- Norris, S. (2004). *Analyzing Multimodal Interaction. A Methodological Framework*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Norris, S. (2006). Multiparty Interaction. A multimodal perspective on relevance. *Discourse Studies*, 8(3), 401-21.
- Norris, S. (2009). Modal density and modal configuration: multimodal actions. En C. Jewitt, (Ed.), *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 78-90). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge, Inglaterra: University Press.

- Puren, C. (2004). Del enfoque por tareas a la perspectiva co-accional. *Porta Linguarum*, 1, 31-36.
- Robinson, M. A. (1992). Introspective methodology in interlanguage pragmatics research. En G. Kasper (Ed.), *Pragmatics of Japanese as a native and target language* (pp. 27-82). Hawaii, Hawaii: University of Hawaii.
- Searle, J. (1975). Actos de habla indirectos. *Teorema*, 7(1), 23-53.
- Taylor, C. (2004). The language of film: corpora and statistics in the search for authenticity. 'Notting Hill' (1998), A case study. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 30, 71-85.
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.
- Thomas, J. (1984). Cross-cultural discourse as 'unequal encounter': towards a pragmatic analysis. *Applied Linguistics*, 5(3), 226-235.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction*. Nueva York, NY: Longman.
- Weizman, E. (1989). Requestive hints. En S. Blum-Kulka, J. House & G. Kasper (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies* (pp. 71-95). Nueva Jersey, Nueva Jersey: Ablex.
- Weizman, E. (1993). Interlanguage requestive hints. En G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 123-137). Oxford, Inglaterra: University Press.
- Wierzbicka, A. (1991). *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlín, Alemania: Mouton de Gruyter.

Anexo

Escena 2 (08': 22'' - 09': 03'')



Roberto: ¿Qué dice Cecilia?

Cecilia: Bien, ¿y usted?

Roberto: Igual que ayer.



Cecilia: Llegaron los libros.

Roberto: Sí.

Cecilia: ¿Y esto?

Roberto: Ah.



Roberto: Un regalo. Me lo mandó Ruiz Cordera, Felipe. ¿Se acuerda?

Cecilia: Sí, claro. ¿Está acá?

Roberto: No, su hijo. Vino para mi seminario. Me preguntó si conocía a alguien que pudiera ir a su casa una o dos veces por semana.



Roberto: Le di su teléfono.

Cecilia: Ah, bueno. Gracias. ¡Qué lindo un regalo!



Roberto: Sí, divino. Una espadita de la justicia para un abogado. Es como si a un funebrero le regalaran un ataúd en miniatura.

Cecilia: Si usted lo dice.