

Desvíos pragmáticos en la producción oral de los alumnos chinos en la comunicación intercultural

Xiaorao Xi 奚晓娆

College of International Studies, National University of Defense Technology (China) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.89032>

Enviado: 4 de junio de 2023 • Aceptado: 16 de octubre de 2024

ES Resumen: El presente estudio pretende clarificar cómo se comportan los alumnos chinos pragmáticamente en su producción oral de la lengua española. La adquisición de una lengua extranjera no se limita al dominio de la gramática, sino también a la asimilación de la competencia pragmática en la comunicación intercultural. Este trabajo, desde una perspectiva intercultural, analiza la competencia pragmática de los estudiantes chinos de ELE. Los datos forman parte de un corpus oral, compuesto por seis conversaciones entabladas entre un hablante nativo y un/una aprendiz chino/a. Al analizar el discurso, examinamos los desajustes pragmáticos de los estudiantes chinos desde la coherencia textual, los estilos de conversación, las estrategias conversacionales y los errores receptivos. Los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes, influidos por su lengua y cultura materna, no han podido manejar de manera adecuada las estrategias pragmáticas y los recursos pragmáticos en el momento de llevar a cabo una interacción intercultural.

Palabras clave: interculturalidad; competencia pragmática; enseñanza de español; conversación.

ENG Pragmatic deviations in the oral production of Chinese students in intercultural communication

Abstract: This study aims to clarify how Chinese students behave pragmatically in their oral production of the Spanish language. Learning a foreign language is not limited to the acquisition of grammar, but also to the acquisition of pragmatic competence in intercultural communication. The present study examines the pragmatic competence of Chinese students from an intercultural perspective. The data is part of an oral corpus composed of six conversations between a native speaker and a Chinese learner. Using discourse analysis techniques, we examine Chinese students' pragmatic mismatches from textual coherence, conversational styles, conversational strategies, and receptive errors. The results obtained indicate that the students, influenced by their native language and culture, have not been able to adequately handle pragmatic strategies and pragmatic resources when carrying out an intercultural interaction.

Keywords: interculturality; pragmatic competence; Spanish teaching; conversation.

CH 中国学生跨文化交际中产生的口语语用偏差

摘要: 本研究旨在阐明中国学生在西班牙语口语中的语用表现。学习外语不仅限于语法的习得,还包括跨文化交际中语用能力的获得。本研究从跨文化的角度考察了中国学生的语用能力。研究数据来自于一个口语语料库,该语料库由一位母语人士和六位中文学习者之间的对话组成。从话语分析出发,我们从文本连贯性、会话风格、会话策略和理解失误等方面考察了中国学生的语用偏差。结果表明,受母语和文化影响的学生在进行跨文化互动时未能充分处理语用策略和语用资源。

关键词: 跨文化; 语用能力; 西班牙语教学; 会话

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 2.1. Competencia intercultural. 2.2. Aspectos pragmáticos en la comunicación intercultural. 3. Metodología. 3.1. Participantes y diseño de entrevista. 3.2. Grabación y transcripción de datos. 4. Desvíos pragmáticos de los alumnos chinos. 4.1. Coherencia y cohesión. 4.2. Diferencia de las características de los estilos de conversación. 4.3. Falta de estrategias conversacionales en el cambio de los turnos de habla. 4.4. Errores receptivos 5. Discusión. 6. Conclusión. Agradecimientos. Referencias Bibliográficas.

Cómo citar: Xi, X. (2025). Desvíos pragmáticos en la producción oral de los alumnos chinos en la comunicación intercultural. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 103 (2025): 289-303. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.89032>

1. Introducción

La enseñanza del español ha cobrado relevancia en el sistema educativo chino en las últimas décadas. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). El considerable aumento del número de los alumnos chinos nos hace plantearnos numerosas cuestiones didácticas. De acuerdo con mi propia experiencia como profesora de español, considero que cabe recalcar un lastre fundamental: la mayoría de los estudiantes chinos que pueden obtener buenos resultados en los exámenes, en otras palabras, que dominan muy bien la gramática, no tienen la mínima competencia pragmática requerida para llevar a cabo una comunicación discursiva en situaciones reales. En la comunicación discursiva, la lengua no es código y la comunicación tampoco es un simple acto de codificación y decodificación (Escandell, 2014; Dumitrescu, 2022). La pragmática y sus normas son fundamentales para la comprensión de la lengua en su contexto real de uso, la aplicación de reglas gramaticales en un entorno en el que se deberán considerar los conocimientos compartidos, el propio contexto lingüístico, el factor sociocultural, etc. nos indica la importancia de asimilación de la competencia pragmática en la adquisición de una lengua extranjera, lo que demuestra una habilidad que se diferencia de las herramientas de traducción.

Dada la amplitud del concepto de competencia pragmática, se optó por focalizarlo en los desvíos pragmáticos que cometen los alumnos chinos en la comunicación intercultural, que son buenas medidas para encontrar la deficiencia de la competencia pragmática que domina el aprendiz y decidir dónde y cómo se camina para rellenar determinadas lagunas en la enseñanza. Los errores en el ámbito cultural y pragmático merecen atención en el desarrollo de la competencia pragmática, dada su propiedad eludible en la interacción intercultural (Ellis, 1994; MCER, 2002). Para ello, nuestro objetivo principal reside en analizar los datos lingüísticos para encontrar los fallos pragmáticos que comente el aprendiz en su producción oral y clasificarlos con los enfoques pragmáticos. Partiendo del estudio de los casos específicos, pretenderemos, asimismo, analizar las causas por las cuales se producen los desajustes pragmáticos y ofrecer una serie de propuestas para la enseñanza de ELE en China.

2. Marco teórico

2.1. Competencia intercultural

La adquisición de una nueva lengua implica el contacto con una nueva cultura y cosmovisión. Al hablar sobre la lengua, la cultura es un tema que no se puede eludir. Las dos forman una pareja inquebrantable, una interdependiente de la otra, pero mutuamente influidas. La lengua es una parte de la cultura, por lo que podemos afirmar que el lenguaje es un fenómeno cultural que no solo puede reflejar las características históricas y culturales de una nación, sino también sus puntos de vista, los estilos de vida y las formas de pensar de esta.

Por lo tanto, entender una lengua es entender una cultura y adquirir una segunda lengua implica el conocimiento de una segunda cultura. En cierto sentido, en el proceso de aprender una lengua extranjera, si bien hablamos de una manera adecuada gramaticalmente, el desconocimiento de la cultura conduce al mal-entendimiento y al fracaso de la intención comunicativa. En el proceso de adquisición de una lengua extranjera, lo que debe lograr el estudiante no es adquirir otra forma de actuación o comunicación, sino desarrollar y ampliar su interculturalidad. La interculturalidad señalada en el MCER (2002) se trata como la interacción entre interlocutores de lenguas y culturas distintas y una habilidad necesaria para realizar una comunicación intercultural, y la competencia intercultural, en este proceso, funciona para asegurar la forma adecuada y efectiva con la que se interactúa (Fantini y Tirmizi, 2006).

La comunicación intercultural se refiere a una serie de problemas de comunicación que pueden surgir entre los hablantes de diferentes orígenes religiosos, sociales, étnicos y educativos; por ejemplo, la comunicación entre los españoles y chinos, que proceden de contextos culturales completamente diferentes. Además del lenguaje, esta interacción se centra, al mismo tiempo, en los atributos sociales, patrones de pensamientos y culturales de los interlocutores. La competencia requerida para este intercambio se encuentra más allá de la competencia comunicativa, lo que no es suficiente para llevar a cabo comportamientos adecuados en la comunicación multicultural. Tal y como recoge Byram (1997, 2021), la competencia intercultural abarca un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que son fundamentales para comunicarse con éxito en contextos culturales diversos. Identifica cinco elementos esenciales para desarrollar: la capacidad de relativizarse a sí mismo, el conocimiento propio y del otro, las habilidades para explorar e interactuar, la interpretación y el establecimiento de conexiones, así como la formación y la conciencia crítica. Existen varios modelos desarrollados para explicar los componentes de la competencia intercultural, entre los cuales se destacan los de Byram (1997, 2021) y Deardorff (2004, 2009). Ambos recomiendan incluir estrategias al respecto en la enseñanza de lenguas con la finalidad de preparar a sus alumnos para enfrentar desafíos interculturales como diferencias culturales, malentendidos y ambigüedad interlingüísticas.

En última instancia, los aprendientes de lenguas tendrían que ser hablantes interculturales, la competencia intercultural en el campo de ELE, como herramientas para la instrucción, es de gran interés para el tratamiento de la pragmática en aula. (Sánchez, 2008:2-3; Moroto, 2019:23). En cuanto a la metodología utilizada

en la enseñanza de ELE en China, la enseñanza tradicional ha hecho hincapié en la instrumentalidad del lenguaje en lugar de la interculturalidad, lo cual ha tenido como consecuencia la ignorancia de la enseñanza cultural y la separación entre la enseñanza cultural y la enseñanza de idiomas. A lo largo de muchos años, este método educativo ha respaldado el estudio del vocabulario y la gramática, mientras que la competencia comunicativa y pragmática siguen siendo un campo ampliamente ignorado. En mi propia experiencia profesional como profesora de español en China, observo que los aspectos interculturales se encuentran supeditados a la gramática y vocabulario en la planificación curricular de las asignaturas, en la que se destacan las cuatro destrezas más traducción, en detrimento de la adquisición de la competencia intercultural y pragmática (Sánchez Griñán, 2008; Bataller, 2014).

Por todo ello es preciso comprender correctamente la relación entre la enseñanza cultural y la enseñanza de idiomas. Dicho esto, los docentes han de ayudar a los alumnos a construir una actitud positiva, con la que puedan hacer frente a los obstáculos interculturales y formarse como hablantes interculturales cualificados (Byram, 1997:54). La combinación de la lengua y cultura en la clase de ELE contribuye a la construcción de una identidad intercultural de los aprendices y su capacidad de manejar los códigos lingüísticos en la comunicación intercultural; sin embargo, resulta irreal que los alumnos de ELE alcancen la misma competencia comunicativa que los nativos. Si los docentes pretenden lograr este objetivo, conducirán a su alumnado a la frustración, hasta producirles síntomas esquizofrénicos lingüísticos, ya que sus déficits lingüísticos en habilidades metalingüísticas les provoca dificultades en la comunicación intercultural y el aprendizaje de la misma. (Byram, 1997,2021). De acuerdo con Byram (1997), es imposible para los estudiantes de LE la adquisición de todas las conductas adecuadas de la cultura meta. De igual manera, desde el comienzo de la instrucción de LE, los profesores deben proporcionar un posicionamiento adecuado para la formación de la identidad intercultural de los alumnos; de esta forma, los principiantes serán conscientes de tomar la lengua extranjera como la lengua franca y emplearla dentro de su marco de referencia cultural. Por lo tanto, reconocen con claridad que no se trata de la necesidad de convertirse en un nativo, sino del pensamiento como nativo y el intermediario intercultural.

2.2. Aspectos pragmáticos en la comunicación intercultural

Al igual que la distancia geográfica que existe entre China y España, la diferencia cultural y lingüística entre sus lenguas también parece ser máxima en comparación con la distancia cultural entre España y otros países de Extremo Oriente (García, 2008). No es posible abarcar todas las diferencias entre las culturas mencionadas ni analizar todos los fallos pragmáticos provocados por la discrepancia sociocultural, parece más adecuado tener en cuenta los aspectos pragmáticos que se relacionan con la interculturalidad. A continuación, a partir de los tres enfoques en el estudio pragmático: el análisis del discurso, los actos de habla y la cortesía, trataremos de resumir los aspectos pragmáticos que influyen en las prácticas discursivas de los alumnos chinos.

En primer lugar, en relación con el discurso oral, la construcción del discurso tiene efectos relevantes para la meta comunicativa, sin embargo, en la comunicación intercultural, cuando los interlocutores no comparten el mismo contexto sociocultural, la preferencia y forma para organizar el discurso tampoco son idénticas. Como se ha demostrado en la tesis doctoral de Zhou (1995), la heterogeneidad cultural entre los dos países se refleja en los hábitos sociales como el matrimonio, la relación consanguínea y categoría social, la connotación en el uso de ciertas palabras y expresiones, lo cual representa una consecuencia significativa del uso de ciertas palabras y expresión, así como en la organización de discurso. El estudiante sinohablante, con su hábito social ceremonioso, presta mucha atención a la estética y la diplomacia; en su comunicación se dan muchos rodeos y se emplean muchas expresiones honoríficas. En la comunicación intercultural, puede que los españoles no consigan entender lo que quieren decir, en consecuencia, la falta de conocimiento de los hábitos básicos de la comunidad española para formular y desarrollar un discurso puede generar la inadecuación pragmática. Este desajuste se manifiesta en la cohesión y coherencia que determinan la construcción del esquema de información organizada en el discurso, especialmente en el discurso oral.

La cohesión está relacionada con la necesidad de aclaración que requiere el contexto, es decir, el nivel de intersubjetividad entre los interlocutores. Cuando los interlocutores comparten una gran cantidad de información común, el discurso va abreviado y predicativo, pero si es una conversación entre dos personas desconocidas, el sistema gramatical debe ser mejor estructurado (Cantero, 1998). A diferencia de la cohesión, que se asocia con la relación léxica y gramatical, la coherencia tiene más que ver con las relaciones de significado y el tema tratado. La investigación de Campillos (2014) revela que los estudiantes chinos utilizan un número reducido de mecanismos de cohesión, como marcadores y conectores; además, poseen una peor habilidad en lo que respecta a la coherencia textual. Zhi (2009) indica en su análisis que el error más cometido por el alumnado chino es la falta de cohesión en la construcción del discurso tanto en el nivel lingüístico y extralingüístico (filosófico). Mayor (2011) indica que los errores cometidos por los alumnos chinos, en su mayoría, están relacionados con la organización del discurso (omisión de elementos, falta de referente, falta de coherencia).

Otro caso que no hay que ignorar es la participación en la conversación, que parece ser mediatizada por la particularidad cultural. Según Bataller (2013), dentro de los valores culturales españoles, la interrupción o interrupciones en la conversación expresan la voluntad cooperativa e interés por tema hablado. Cotán (2017) apunta que esto coincide con la cortesía positiva y la prevalencia del principio de solidaridad de la comunidad española. Asimismo, en la lengua china, se respeta mucho el cambio de la toma de turnos, incluso en el discurso coloquial; por tanto, la intervención supone un acto descortés e intrusivo para la persona que toma

el turno pero no da ningún señal para la alternancia de su turno. Mientras tanto, los valores culturales también afectan el uso de las estrategias comunicativas y el estilo de conversación. Escandell Vidal (1996) señala que el mismo marcador puede interpretarse de diferentes maneras en distintas culturas, como el de continuidad y atención: “mmm o ajá”, en unas culturas se entiende como descortés o significado burlesco; por contraste, los germanoparlantes lo emplean para expresar interés e intención de seguir el discurso. Otro ejemplo es la construcción y longitud del enunciado emitido (Nelson et al., 1996). En la cultura hebrea se cree que cuanto más largo sea el discurso entre los interlocutores, más sinceros serán los participantes.

En segundo lugar, en lo referido a la unidad más pequeña de discurso: los actos de habla, como señala Gass y Houck (1999), el estudio al respecto puede ofrecer un gran abanico de informaciones relacionadas con la interacción lingüística humana, de ahí que podamos aprovechar los actos de habla para identificar y corregir los fallos pragmáticos en la enseñanza de la competencia intercultural en clase de ELE. Briz (2011) lo ha ejemplificado en español: entre las tres formas de pedir un café en un bar: “*un café*”, “*quiero un café*” y “*por favor, señor, un café*”, el español prefiere las dos primeras, pero en el caso del no nativo, elegiría la última, que parece demasiado formal para un nativo, y esta, tampoco se ajusta a la relación entre camarero y cliente. Si bien la información que transmiten los tres enunciados son iguales: petición de un café, la última no corresponde con la fórmula convencional de la lengua española y se puede considerar como un fallo pragmático.

Blum Kulka y Elite Olshtain (1984) al referir al acto de petición en su modelo CCSARP (A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns), exponen que no existe “la verdadera equivalencia pragmática” entre las formas de actos de las culturas variadas. En la comunicación intercultural, resaltan los actos que llevan riesgos para cumplir su objetivo comunicativo, por ejemplo los actos de rechazo, de desacuerdo y de quejas que entrañan mayor dificultad en sus realizaciones, ya que son actos que amenazan la imagen personal (Levinson y Brown, 1987). Esto también ha sido corroborado en el test que hizo Gibert Escofet (2015) entre los estudiantes universitarios chinos de ELE sobre la dificultad de los actos de habla. La autora distingue los actos de acuerdo con sus funciones: función de refuerzo de imagen (FFA) y función de amenaza de imagen (FTA); los actos de la primera función se perciben como más fáciles, en cambio los de la segunda se perciben más difíciles. En nuestra investigación, nos centramos en los actos amenazadores y las estrategias relacionadas. Los actos que vamos a tratar en la entrevista son los que implican mayor conflicto entre la cultura china y la española, de manera que requieren mayor intervención de las estrategias cuando se llevan a cabo.

En tercer lugar, hay que mencionar la manifestación de cortesía en la interacción discursiva. La cortesía en China, que se relaciona con la operación intelectual de discernimiento, busca no provocar una amenaza o daño en el sentimiento y la imagen pública del receptor, mientras que la cortesía en España se debe considerar como una herramienta fundamental para el respeto y la consideración (Bravo y Briz, 2004). El concepto de modestia está profundamente presente en el comportamiento social de los chinos, quienes siempre subestiman sus propios valores personales y minimizan sus intereses (Gu, 1990). Si bien el concepto de “imagen” formulado por Goffman (1967) fue inspirado por las investigaciones de los estudiosos chinos, su significado en el mundo anglosajón y su relación con la cortesía ya no encaja con la sociedad sinohablante. En la comunidad china, la modestia y la evaluación social desempeñan un rol sustancial en la cortesía verbal oriental. Ciertamente, influida por la filosofía tradicional confuciana, la sociedad china concede más importancia a la autoridad, la distinción de clases y el interés colectivo. Por el hecho de que en una sociedad altamente colectivista como la china, el interés colectivo prevalezca sobre el personal, preservar la imagen, no solo se limita a condicionar sus conductas verbales protegiendo el interés personal, como sostienen Brown y Levinson (1978), más bien constituye comportarse de manera adecuada para proteger el interés social y no perjudicar al resto de la comunidad. Considerados estos elementos, sería fácil comprender la incompatibilidad del modelo de Brown y Levinson en el contexto sinohablante. Además de la orientación cultural, la lengua también entra en juego al seleccionar la forma para expresar la cortesía. Sacristán (1999) apunta que el español está “obligado a ser cortés porque la estructura gramatical de nuestra lengua nos lo exige”, mientras que “La concepción occidental de la cortesía hace que en la praxis de la misma tiendan a velarse los aspectos estructurales o sistemáticos, y a realizarse los valores de uso concreto e individual” (p162).

Teniendo en cuenta esto, podemos inferir que el espacio notional del término cortesía no es equivalente en la sociedad china y española. Las estrategias y nociones que desempeñan un papel indispensable en la lengua española tienden a velarse o no explicitarse en la cultura oriental, por lo contrario, el empleo de fórmulas de cortesía en la lengua china, se vuelve extraño e incluso descortés al ser aplicado directamente en la lengua española. Bajo esta circunstancia cultural, los docentes, a la hora de impartir los códigos lingüísticos que forman reglas y estructuras de cortesía, se ven obligado a hacer modificaciones sobre estos códigos, reduciéndolos o ampliándolos en función del contexto sociocultural (Sacristán, 1999: 160). Es preciso tener en cuenta, por ende, la incorporación de una perspectiva intercultural al estudio y aprendizaje de la cortesía.

3. Metodología

Se elabora un corpus de datos orales para recopilar los datos lingüísticos que generan los sinohablantes en la comunicación intercultural. El corpus está compuesto por seis conversaciones que se llevan a cabo entre el nativo español y el/la aprendiz chino/a (dos de nivel B1, dos de B2, dos de C1). En la conversación los interlocutores tienen que llevar a cabo en primer lugar una presentación, a continuación una conversación sobre la situación conflictiva y por último intercambio de opiniones sobre la comida. La interacción realizada tiene una duración aproximada de diez minutos, y la transcribimos de acuerdo las convenciones de los proyectos C-ORAL-ROM (Cresti y Moneglia 2005). Después de evaluar las referencias obtenidas mediante Nvivo, se pretende analizar los desvíos pragmáticos discursivos presentes en la producción oral.

3.1. Participantes y diseño de entrevista

Se ha realizado una evaluación intencional con el fin de seleccionar seis aprendientes de diferentes niveles de español. Es un grupo de cuatro alumnas y dos alumnos, dos de nivel B1, dos de B2, y dos de C1 (MCER). El rango de edad de los alumnos es de 20-27 años. A continuación se presentan las informaciones básicas de los participantes:

Tabla 1. Características e información de los entrevistados

Información básica		País de origen: China				
		Lengua materna: Chino				
		Nivel socio-económico:medio-alto				
		El rango etario: 20-27 años				
Información de corpus*						
	Nivel de idioma	Tiempo de estudio	Tiempo en España	Duración de la entrevista	Otras lenguas que conoce	Manual utilizado
MUB1_1	B1	4 años	4 años	7:10	Inglés, polaco	Aula, prisma
HOB1_2	B1	2 años	2 años	9:19	Inglés	Aula
MUB2_1	B2	7 años	4 años	7:02	Inglés	Español moderno
HOB2_1	B2	4 años	1 añosj	9:43	Inglés	Español moderno
MUC1_1	C1	3 años	3 años	6:42	Inglés	Español moderno
MUC1_2	C1	8 años	4 años	6:10	Inglés	Español moderno

Código de referencia: sexo + nivel de español + número de archivo

Se propone la realización de una entrevista con tareas para que el hablante nativo pueda formular preguntas al encuestado y llevar a cabo una interacción comunicativa con él. Considero los criterios para caracterizar la conversación planteada por Gallardo (1998: 45):

- Relación entre los participantes: cada conversación se entabla entre un aprendiz chino y un profesor nativo. El nativo es el profesor que lleva cinco años impartiendo cursos de preparación de DELE para los alumnos extranjeros. Seleccionamos, de acuerdo con los requisitos de MCER y la familiaridad que tiene con el profesor, dos alumnos de cada nivel, desde B1 a C1. Antes de la grabación, pedimos el compromiso de los alumnos y les explicamos sencillamente las tareas que van a realizar. Todo esto tiene como objetivo preparar un ambiente agradable y cómodo para los entrevistados.
- Limitaciones temáticas: ofrecemos a los participantes el mismo tema de conversación
- Grado de formalidad: seleccionamos los alumnos que tienen mayor proximidad afectiva con el hablante nativo.
- Propósito de la conversación: obtener datos lingüísticos coloquiales en un contexto informal; examinar la realización de los actos que pueden amenazar la imagen personal por parte de los aprendices chinos.

Teniendo en consideración los comentarios, la prueba oral de DELE y la investigación del corpus oral de ELE de Campillo (2014) en consideración, diseñamos una entrevista con tareas orientadas en las que el aprendiz tiene que actuar frente a una situación de discusión y justificar sus opiniones con el entrevistador sus opiniones. La entrevista consta de tres partes:

- Tarea 1: Presentación breve del/la alumno/a.
- Tarea 2: A partir de la situación dada en la imagen y la instrucción escrita, el nativo levanta un debate planteando preguntas sobre los actos de petición, queja y rechazo para observar cómo se comporta el/la alumno/a frente a la situación conflictiva y cómo manejar los mecanismos discursivos.
- Tarea 3: Describir dos fotos en las que se demuestran dos comidas típicas de China y España: Paella y Olla caliente, se intercambian sus opiniones y expresan su acuerdo o desacuerdo.

3.2. Grabación y transcripción de datos

De conformidad con los criterios mencionados, nos pusimos en contacto primero con los informantes para que pudieran ser grabados voluntariamente. A continuación, informamos al profesor nativo para que tuviera en cuenta los siguientes aspectos en la conversación: iniciar la conversación en un contexto informal más que formal; permitir a los aprendices hablar y expresar sus opiniones de forma libre; generar debate en la situación dada; intentar no corregir los errores cometidos. Con respecto a la grabación: empleamos una

grabadora digital de voz del móvil Xiaomi Note7. Aunque se han registrado 8 grabaciones en cafeterías, se consideran válidas para nosotros seis audios de una duración aproximada de entre 6-10 minutos, con un sonido nítido.

Se ha presentado una revisión manual de las entrevistas, incluyendo los fenómenos conversacionales particulares que se producen en la conversación espontánea, como risas, difluencias, pausas, silencios, etc. En la transcripción, se ha utilizado Otranscribe, una aplicación en línea para facilitar la transcripción incluyendo el tiempo preciso en que se habla. Asimismo, para proteger la confidencialidad de los datos, evitamos revelar de manera abiertamente la información personal relativa a la identidad del encuestado. El nombre de su universidad o el lugar donde se reside se marca con X.

4. Desvíos pragmáticos de los alumnos chinos

Partiendo de los enfoques pragmáticos: los actos de habla, la cortesía verbal y el análisis del discurso, clasificamos los fallos recolectados y observamos que por la particularidad oral de los datos lingüísticos, que son más espontáneos y cortos, los desvíos pragmáticos se centran en los aspectos discursivos. Los fallos se relacionan con:

- Actos de habla: falta de estrategia para responder a los actos amenazadores; falta de tácticas para expresar su gusto y actitud.
- Cortesía verbal: Mezcla errática de los pronombres personales tú y usted; Alta recurrencia de las formulaciones de pedir disculpa; aparición muy limitada de los recursos atenuadores e intensificadores.
- Análisis del discurso: la construcción del discurso (coherencia y cohesión, estilo de conversación); falta de estrategia conversacional; malentendido y problema de comprensión en el discurso.

Se aprecia que los desajustes que detectamos desde la perspectiva de los actos de habla y la cortesía verbal se relacionan mayormente con la falta de estrategias comunicativas en la interculturalidad. Por ello consideramos que estos dos enfoques son recursos importantes para analizar las desviaciones discursivas que se perfilan en nuestro corpus, de esta forma a continuación podemos enfocarnos más en los desajustes conversacionales sin perder de vista la destreza de las estrategias comunicativas que limitan la expresión de los actos de habla y los valores culturales que determinan la cortesía verbal.

4.1. Coherencia y cohesión

Partimos de la coherencia y cohesión para analizar la estructuración del discurso de nuestros datos lingüísticos, ya que funciona como hilo conductor para comprenderse en la interacción comunicativa. La cohesión está relacionada con la necesidad de aclaración que requiere el contexto, es decir, el nivel de intersubjetividad entre los interlocutores. Cuando los interlocutores comparten una gran cantidad de información común, el discurso es abreviado y predicativo, pero si se trata de una conversación entre dos personas desconocidas, el sistema gramatical debe ser mejor estructurado (Cantero, 1998). A diferencia de la cohesión, que se asocia con la relación léxica y gramatical, la coherencia está más en relación con las relaciones de significado y el tema tratado. A continuación vamos a ver un discurso del corpus oral para analizar cómo organiza el discurso en la comunicación intercultural. (En adelante, "A" se refiere al/la alumno/a, "N" se refiere al nativo; el código de referencia indica sexo + nivel de español + número de archivo. Por ejemplo: MUB1_1: Número de archivo 1 de una mujer de nivel B1)

- (1) 01:40 A: necesitamos que / te volveré a / empresa para &solu / @ solucer / y → su novio novio está / está &enfa / enfadado muchísimo / y le preguntó / por qué ahora / no es antes / nestamos@c una / &vi / viajar &eh → y destamos @c disfrutar la vida / de deja tu trabajo (HOB1_2 de Tarea 2)

Es evidente que en la elaboración del discurso no se mantiene el mismo referente. A causa de la falta de referencia unívoca, los mensajes transmitidos son ambiguos y confusos para su interlocutor. En el uso del estilo indirecto, el alumno no utiliza la conjunción necesaria *que*, ni cambia las marcas deícticas de personas para precisar la persona a quien se refiere. El discurso de este tipo requiere una gran precisión y corrección gramatical, ya que la información que transmite el hablante es completamente nueva para su interlocutor; no obstante, la estructura discursiva mal cohesionada y poco conectada podría dificultar la comprensión adecuada del tema del que se está hablando.

- (2) 04:18 A: &eh / en la / primera → / foto / &eh / he visto la comida / china / sí / me gusta mucho / &eh // porque me gusta / mucho / el picante / y → / la segunda / foto / es de / paella / la comida / típica de / España /// &emm / se lleva → marisco / arroz / y otro // no lo sé / ¿cómo se dice? / pero / = sí &pe [/] esta / me gusta mucho / pero / antes → / he comido / &eh / un tipo de paella / con / conejo /// no puedo / no puedo comer // porque → me siento / come conejo / es / muy extraño /// por eso // &eh / a lo mejor / me gusta la / comida china / entre / los dos // porque / siempre → siempre / como / picante / &eh [/] la comida picante / no me gusta / &eh [///] sí me gusta / arroz / pero en paella / normalmente / he visto / son muy seco / muy → / duro / &emm / no puedo / no puedo comer esto... (MUB2_1 de Tarea 3)

Después de observar lo que expresa la referencia (2), no queda claro si al hablante le gusta la paella o no, ya que lo que comenta se contradice. En esta incongruencia de sentido no solo fracasa el acto de expresar gusto y actitud, sino que también daña la coherencia lingüística de todo el discurso. Por otra parte, la falta

de los nexos necesarios (*/ he visto / son muy seco / muy → / duro /*) para establecer una relación gramatical también es muy evidente en su discurso. A lo largo de la conversación, el alumno no ha podido satisfacer las necesidades necesarias para mantener y progresar en la temática compartiendo conceptos que él ha abordado. Esto se debe, en primer lugar, a la falta de competencia comunicativa para manipular los estructuradores de la información, conectores y marcadores discursivos y otros recursos discursivos, así como también a la interferencia de la lengua materna del hablante.

Existen diversas diferencias entre los sistemas morfosintácticos y léxico-semánticos entre la lengua china y la española. La primera es una lengua que tiende a ser flexible y holística en su estructura. Como lengua aislante, concede mucha importancia al significado en el contexto en vez del morfema y las correlaciones textuales. Por el contrario, el español, con rasgos típicos de lengua flexiva, recalca la lógica y la conexión, se orienta a la oración propia en la que las relaciones sintácticas deben ser explícitas y formales. Por otra parte, la oración china sigue la secuencia de conceptos, por lo que las conexiones sintácticas cambian en función del orden de palabra y el contexto comunicativo. Esto explicaría por qué los elementos gramaticales como conjunciones, marcadores y pronombres son fáciles de ignorar o confundir para los sinohablantes al momento de estructurar un discurso, ya que son recursos más desatendidos en el sistema gramatical de su lengua materna.

La gramática no es la única interferencia que tiene repercusión en la realización de cohesión y coherencia, ya que la cultura o el hábito de habla también intervienen en la construcción del discurso. La comunicación es una acción en la que se comparte el conocimiento del mundo, pero cuando se entabla en el contexto intercultural, donde el conocimiento que tienen los interlocutores no es compatible, es posible que la información transmitida pueda resultar sesgada. De acuerdo con lo mencionado por Su (2001), las palabras en chino generalmente tienen un significado original o básico, lo que supone el sentido más utilizado o recurrente en la comunicación. Para los nativos, este significado original puede ser conocido y comprendido incluso si se encuentra separado del entorno lingüístico específico. No obstante, en la comunicación intercultural, no podemos esperar que nuestro interlocutor nativo comprenda lo dicho con tan poca información proporcionada. Se debe establecer un hilo discursivo completo con el fin de impedir la ambigüedad del mensaje y explicar la coherencia textual. A lo largo de la enseñanza de la lengua extranjera, los docentes han de informar al alumnado chino sobre esta desviación y poner especial importancia en el uso de los mecanismos de cohesión.

4.2. Diferencia de las características de los estilos de conversación

La comunicación oral requiere de estrategias conversacionales para que la interacción pueda ser llevada a cabo de manera satisfactoria. En particular, en el contacto intercultural, cuando los interlocutores tienen diferentes prevalencias culturales, con el fin de evitar los malentendidos y errores de comunicación, se considera que la comprensión de las destrezas conversacionales de la lengua meta es un elemento fundamental para los aprendices de lengua extranjera.

Al analizar el corpus oral, detectamos la carencia de estrategias conversacionales de los alumnos chinos tanto desde la perspectiva formal como desde la de cortesía. Consideramos que, debido al diseño de la entrevista llevada a cabo para nuestro estudio, los hablantes sinohablantes desempeñen un papel pasivo en la comunicación, lo que limita su libre expresión. Dado el esquema planificado de la entrevista, es tarea del profesor nativo aplicar los recursos de intervención lingüística para iniciar, mantener, desarrollar o concluir la interacción verbal; por consiguiente, sería injusto criticar la realización de las tácticas conversacionales del alumnado cuando ellos no disponen de plena libertad de expresión para emplear las estrategias. Al analizar los comportamientos lingüísticos de los informantes, encontramos otra perspectiva para estudiar los rasgos característicos de los actos interactivos de los aprendientes chinos desde una perspectiva pragmática: el estilo de conversación. En palabras de Tannen (1991), este término se refiere a:

Estilo de conversación no es un mero adorno como el glacé de una torta. Es el principal ingrediente con el cual está hecha la torta de la comunicación. Los distintos estilos de conversación son herramientas básicas para la charla: el modo como demostramos lo que queremos significar cuando decimos (o callamos) algo. Las señales principales son ritmo y pausa; volumen y tono, todos los cuales forman lo que comúnmente se considera como entonación. (Tannen, 1991: 43-44)

Según Tannen (1991), el estilo de conversación es un medio para comunicarse en relación con el contexto en el que se encuentran los hablantes. Este término ofrece una nueva perspectiva sociocultural para estudiar la relación entre los fenómenos de interrupción y comunicación social y las diferencias que existen en el intercambio conversacional en función del género, estatus social y de la comunidad cultural. Yule (1996) desarrolla la teoría de Tannen distinguiendo dos estilos de conversación:

- Estilo de alto involucramiento (*high involvement*): los interlocutores se comunican de manera activa, hablando a velocidad relativamente rápida y con una frecuencia alta, sin pausas en sus conversaciones. Los interlocutores con este estilo de alta participación usan más información verbal, y ambos interlocutores hablan en alta frecuencia sin tener en cuenta la necesidad de ceder el turno de habla a su oyente.
- Estilo de alta consideración (*high consideration*): se refiere al estilo en el que los dos interlocutores hablan a una velocidad relativamente baja sin interrupción en sus conversaciones. A diferencia del primer estilo, los hablantes con un estilo de alta consideración utilizan más información no verbal y prefieren una frecuencia mucho más baja.

De hecho, el estilo de alto involucramiento concede más importancia a la imagen negativa (Brown y Levinson, 1987); por el contrario, el segundo estilo destaca más la función de afiliación (Bravo, 1996) e imagen positiva (Brown y Levinson, 1987). En las investigaciones de Briz (2011) y Fant (2006), se expone que las conversaciones coloquiales españolas pertenecen al estilo de alto involucramiento debido a que se caracterizan por el habla simultánea cooperativa y la participación activa. Sin embargo, los intercambios verbales de los hablantes chinos tienden a ser de estilo de alta consideración por su preferencia por el principio de no interferencia en su cultura. Se puede notar esta diferencia entre los estilos de conversación en nuestro corpus.

Tabla 2. La interrupción y solapamiento en la entrevista

	MUB1_1	HOB1_2	MUB2_1	HOB2_2	MUC1_1	MUC1_2	Total
Interrupción por el nativo	4	1	1	5	3	3	17
Continuación del nativo de su turno después de ser interrumpido	0	0	2	0	2	0	4
Interrupción por el/la alumno/a	2	0	4	0	3	0	9
Continuación del/la alumno/a de su turno después de ser interrumpido	0	0	0	0	1	0	1
Solapamiento del nativo	1	0	7	0	2	2	12
Solapamiento del/la alumno/a	1	0	4	2	2	0	9

Primero, el nativo interrumpe con mayor frecuencia que los aprendientes chinos y hace más solapamientos que los sinohablantes. Por otra parte, cuando su turno de habla ha sido interrumpido por su interlocutor, el español, en mayoría de los casos, retoma su turno para continuar lo que iba a decir o comentar el enunciado interrumpido, mientras que los hablantes chinos suelen tener tendencia a aceptar la interrupción y finalizar su propio turno sin llegar a hacer saber lo que querían expresar.

- (3) 04:32 N: no / y <qué... .> +
 04:34 A: <porque...> +
 04:34 N: ¿cuál es la comida que te gusta en España?///
 04:38 A: a mí me gusta las carnes ///
 04:39 N: las carnes ///
 04:40 A: hhh {%act: laugh} / ¿podéis...+
 04:41 N: a mí también paella con carnes ///
 04:43 A: sí / pero son / muy pocos carnes en la paella ///
 (MUC1_1 de Tarea 3)

Esto se debe, principalmente, a la cultura de la que disponen los hablantes. En la cultura española prevalece el principio de solidaridad y afiliación, de modo que se considera el solapamiento e interrupción como signos de cooperación, entusiasmo e involucramiento positivo en la conversación, como recoge Briz (2011):

el habla simultánea en la conversación coloquial casi nunca se interpreta como interrupción. En general, más que intromisión, se entiende como marca de acuerdo, de colaboración, o de desacuerdo, de señal que manifiesta el interés del oyente en la negociación que se lleva a cabo, de que sigue en contacto..., y sobre dicho fenómeno de la superposición planean la cotidianidad, la informalidad, la relación de igualdad entre los interlocutores, el fin interpersonal, etc., rasgos presentes en toda interacción coloquial. (Briz, 2011: 63)

En contraste, el hablante chino, en cuya cultura tiene preferencia el principio de no interferencia y respeto a la autonomía, pone mucho énfasis en salvaguardar la imagen negativa (de no ser impedido) de su interlocutor, de ello resulta que los chinos tomen el solapamiento y el habla simultánea como una falta de cortesía o incluso una invasión a su propio territorio. A pesar de todo, los aprendices chinos, en el momento de hablar español en un contexto intercultural con nativos, requieren asimilar el estilo predominante de conversación de la lengua meta y reducir la interferencia de su cultura materna, ya que, si siguen manteniendo los rasgos característicos de su propia lengua, se cometen errores pragmáticos en la interacción verbal. En otras palabras, los nativos interpretarán la ausencia de los comportamientos verbales a los que ya están acostumbrados como carencia de interés o de iniciativa de su interlocutor, o concebirán los mensajes recibidos de una manera negativa debido a malentendidos, lo que podría generar un considerable impacto negativo en la calidad de las relaciones comunicativas. La diferencia de la frecuencia y grado de solapamiento en la interacción entre la lengua china y la española hace que los aprendientes chinos pierdan su lugar de transición pertinente (LTP) en su turno de palabra y transmitan una imagen negativa a su interlocutor.

Por otra parte, en cuanto al uso de apoyos vocálicos, en comparación con el nativo, los hablantes chinos prefieren emplear &eh(152), &ah(6), &mm(38).

Tabla 3. Uso de los apoyos vocálicos de los hablantes

		MUB1_1	HOB1_2	MUB2_1	HOB2_2	MUC1_1	MUC1_2	Total
&eh	Nativo	1	0	3	1	3	2	10
	Aprendiz	19	36	23	43	4	27	152
&ah	Nativo	0	0	0	0	0	0	0
	Aprendiz	0	1	3	2	0	0	6
&mm	Nativo	0	1	0	0	0	0	1
	Aprendiz	3	6	8	13	4	4	38

En el corpus se ha demostrado que en algunas ocasiones, estos apoyos vocálicos actúan como interjecciones con un valor discursivo, lo cual significa que los alumnos los utilizan con una conciencia pragmática, sin embargo, la mayoría de ellos son expresiones usadas por la falta de dominio de la lengua. Es decir, cuando ellos no saben qué palabra o qué frase hay que utilizar en el contexto, titubean con estas expresiones retrocanalizadoras (Briz, 2011:60; Fant, 1996:164). Se puede apreciar que los estudiantes de nivel más alto de español (C1) presentan menos titubeos y muestran menos inseguridad lingüística al compararlos con los de nivel más bajo. Asimismo, el estilo de conversación utilizado también influye en el uso de estos mecanismos. El hablante chino, con un estilo de alta consideración, emite menos información en su comunicación y tiene preferencia por la articulación indirecta en el momento de expresar su opinión.

En verdad, el hecho de que cada comunidad cultural tenga su propia preferencia de estilo de conversación es un fenómeno natural de la lengua. Fant (2006), en su análisis de los datos de conversaciones informales, expone las altas frecuencias suecas de retrocanalización mediante nasalizaciones (*mm* y *etcétera*) y las altas frecuencias españolas de habla simultánea. No obstante, si el intercambio oral se produce en un contexto intercultural, donde los interlocutores no comparten el mismo estilo de conversación, es importante considerar la forma en que hablamos. Al hablar el idioma con los nativos, sin duda alguna, es necesario conocer y asimilar el estilo empleado por los españoles, ya que, de lo contrario, provocará los siguientes errores pragmáticos que puedan dificultar la comunicación:

- La ausencia de interrupción y solapamiento hace que los españoles consideren que su interlocutor chino no tiene interés, entusiasmo y actitud de cooperación, lo que conducirá a un efecto negativo en su proceso de conceptualización de los mensajes recibidos, así como a malentendidos en la información transmitida.
- La abundancia de apoyos vocálicos y la preferencia de la forma no verbal de los sinohablantes hace que los nativos pierdan interés en la interacción y no logren obtener información precisa a través de la información emitida, lo que influye igualmente en el desarrollo de los turnos de habla, dañando la estructura conversacional.

4.3. Falta de estrategias conversacionales en el cambio de los turnos de habla

En los párrafos anteriores hemos abordado el abuso de los apoyos vocálicos de los aprendientes chinos, que tiene como consecuencia la falta de estrategias conversacionales en el cambio de los turnos de habla. Existen dos tipos de turnos en la conversación coloquial: turnos de habla y turnos de apoyo. Los turnos de habla se refieren a las intervenciones de los hablantes, se inician cuando un hablante comienza a hablar y terminan cuando calla; después de que dicha persona deje su turno, su interlocutor puede tomar otro turno para que la conversación se desarrolle. Por otra parte, los turnos de apoyo son aquellos que mediante los cuales el hablante evidencia un seguimiento de la conversación y una participación activa en la comunicación (Cestero Mancera, 2005: 43).

Otra cuestión fundamental para tomar y ceder turnos de conversación es el término de LTP (lugar de transición pertinente), que se refiere al lugar en el que se procede al cambio de turno. Estos son conceptos relevantes que contribuyen al seguimiento de la comunicación, lo que significa un proceso de transacción oportuna. En el caso de que el hablante no reconozca las señales utilizadas por su interlocutor para ceder el turno, pierde su LTP para continuar la comunicación. A continuación, podemos observar algunos ejemplos extraídos del corpus oral en los que los informantes chinos desempeñan un papel muy pasivo en la transición de los turnos de habla:

- (4) 05:37 N: entonces / tú / crees // que → / tú crees que / la paella → / es nuestra comida / más típica ///
 05:43 A: hhh {%act: assent} sí...+
 05:44 N: tú crees que nos pasamos / el día / comiendo / el paella ///
 05:46 A: sí
 05:48 N: para desayunar / y...+
 05:48 A: pero / &emm / &emm / en / China / &eh → / escuchando / más → / la comida típica / de España / es <paella> ///
 05:59 N:<paella> / entonces / yo te digo // que no ///

06:02 A: ¿no? <pero> +
 06:03 N: <no>→ ///
 06:03 A: pero / ¿cuál [/] qué es?///
 06:05 N: la comida típica / es / & dife [/] depende de / de cada región / y <la →>
 06:07 A: <hhh {%act: assent} ///>
 06:07 N: paella sí que es verdad / es más / famosa / pero es más / orientaba al turismo ///
 06:12 A: hhh {%act: assent} ///
 06:12 N: y porque / es muy impactante ver / comida amarilla / con cosas ///
 06:15 A: hhh {%act: assent} ///
 06:15 N: pero / en mi ciudad / la cultura de paella / es super / pequeña ///+
 06:20 A: hhh {%act: assent} ///
 06:20 N: ¬ por ejemplo / el hot@eng / pot@eng / o <esto>///
 06:22 A: <sí> ///
 06:22 N: en cada ciudad / se lo hacéis / de una forma / diferente ///
 06:25 A: &ah / sí sí sí / <eso es> ///
 06:25 N: <no es el mismo el tuyo> / que en Shanghai / como desea...+
 06:29 A: sí / sí / en <algunas> /// (MUB2_1 de Tarea 3)

En esta conversación, el hablante nativo utiliza cláusulas de carácter interrogativo (*tú crees que...?*) y elementos paralingüísticos como arrastre de sílabas (*la →, ...*) como señales para ceder su turno de habla al alumno chino. Es cierto que el alumno ha recibido dichas señales, pero no sabe cómo tomar o dejar su turno, emitiendo una gran cantidad de signos paralingüísticos de asentimiento (*hhh {%act: assent}*) y expresiones de acuerdo (*sí, eso es*). Por consiguiente, los mensajes transmitidos no contribuyen en absoluto a mantener el turno en marcha, ni aportan contenido referencial para la conversación.

- (5) 05:28 N: y al final / me gusta mucho / pero no lo veo [/] para mí parece como una sopa con cosas ///
 05:36 A: &mm → también puede ser // es una sopa de cosas / pero no era solamente un sopa de cosas ///
 05:43 N: ¿no era / o no es?
 05:44 A: no es...
 05:45 N: no es, ¿y qué es?///
 05:47 A: es un / signo de Si@chn Chuan@chn // hhh {%act: laugh}
 05:50 N: como era paella en Valencia hhh {%act: laugh} / ¿no? / al final [///] y eso y la ha hecho muy famosa en Valencia y al final / cada persona / hace / hace la paella como ella quiere
 06:01 A: hhh {%act: assent}///
 06:01 N: &eh / ¿pasa lo mismo con el hot@eng pot@eng? ///
 06:04 A: &mmm....
 06:05 N: ¿o hay unas normas para hacerlo?///
 06:07 A: no hay normas / no hay normas ///
 06:08 N: ¿tú puedes poner lo que quiera? (MUC1_1 de Tarea 3)

Del mismo modo, la hablante de nivel C1, frente a las señales dadas por su interlocutor nativo tales como preguntas aseverativas (*no?*), cláusulas de carácter interrogativo (*¿no era / o no es?*), signos de asentimiento (*hhh {%act: assent}*) y retrocanalización mediante nasalización (*&mmm....*), tampoco toma de forma activa su turno de habla. Sin embargo, debido al nivel más elevado de competencia en la lengua, se desenvuelve mejor que el alumno de nivel B2 y emplea estrategias para ceder su turno: reflexiones con los sonidos vocálicos (*&mmm....*), repeticiones de parte de los enunciados anteriores para indicar el final de su turno (*no hay normas / no hay normas*). Además, cabe señalar la reducida contribución de la alumna en el progreso de la conversación, ya que está siguiendo lo que el nativo dice, ofreciendo poca información nueva para la interacción verbal.

Parece que la forma de tomar y ceder los turnos de habla se mide y se define por la particularidad cultural. El hablante chino respeta mucho el cambio de la toma de turnos, ya que el habla simultánea supone descortesía e intrusión para la persona que toma el turno. Se considera educado expresar el asentimiento y la postura afirmativa a su interlocutor durante la alternancia de los turnos para iniciar su propio turno. Esto se debe a que en la cultura china se otorga un gran valor a la protección de la imagen personal y a la discreción. Para los estudiantes chinos, este enfoque cultural tiene un impacto negativo en la asimilación de las estrategias conversacionales en los cambios de turnos de conversación, ya que los hábitos culturales arraigados interfieren cuando desean adquirir la autonomía completa en la conversación. Por ende, será muy necesario introducir dichas estrategias en el aula de manera adecuada y natural en la enseñanza de la lengua extranjera.

4.4. Errores receptivos

James (2013) considera los errores discursivos de comprensión como errores receptivos (*receptive errors*). Este tipo de error surge, en palabras de Campillo (2014), por tres causas:

- Problema en la comprensión del componente lingüístico.
- Problema en procesamiento de la intencionalidad del enunciado
- Problema en interpretación del mensaje debido al conocimiento del hablante. (Campillo, 2014: 52)

Desde una perspectiva gramatical, estas desviaciones están estrechamente relacionadas con la competencia lingüística y la comprensión auditiva de los hablantes. Por otra parte, desde la perspectiva pragmática, la competencia estratégica y la habilidad pragmática también desempeñan un papel importante en la comprensión oral, ya que la interacción verbal no solo es un intercambio de códigos lingüísticos, sino más bien una comunicación bidireccional de la intención explícita y subyacente de los enunciados. Recurrimos a un ejemplo de fallo pragmático que representa una deficiencia en la comprensión de la intencionalidad implícita de su interlocutor:

- (6) 04:35 A: vale / la primera / es la comida / típica / de → / china / es la / &em / comida típica / también / de la / provincia / &eh → / si @chn chuang @chn / y / otra foto / es / la comida / típica / de España // es paella // y los dos / con mismo cosa / es / &eh → [/] &mix / mixta las cosas [/] comidas / juntas / con verduras / con carne / &cina juntos / los cosas / y → [/] pero / lo más &im [/] lo más diferente / es / que → / la comida china // no puede / cocinar / mucho tiempo / tiene que // pensar / más con / el tiempo / para → / cada &eh → material / y comida / por ejemplo / para verdura / solo cocina / un poco / tiempo / y / tienes que / &co / cógelo / y / comerlo /// pero a paella / totalmente / es diferente / a paella / solamente cocina / juntos / no / &ta [/] no es &importa / su tiempo / para cocinar / carne y verdura / son igual ///
- 05:56 N: ¿tú crees / que la paella / no es tan igual / el tiempo / que la cocinas?///
- 05:59 A: sí / hhh {%act: laugh}
- 06:00 N: tú, me estás diciendo / a la cara / hhh {%act: laugh} +
- 06:03 A: mezclar / las cosas... +
- 06:04 N: que es mezclar cosas ///
- 06:06 A: sí / hhh {%act: laugh}
- 06:05 N: me estás diciendo / que la paella / es mezclar cosas // esto es la falta / del / respeto / a la cultura hhh {%act: laugh} (MUB1_1 de Tarea 3)

Después de escuchar la información aportada por la alumna acerca de la paella, el nativo manifiesta su descontento y se queja con el intensificador (*tan igual*) y la expresión con gerundio (*me estás diciendo a la cara...*), pero el aprendiz chino no consigue entender el desagrado que expresa su interlocutor contestando sí e incluso ayudando al nativo a completar la oración que no está finalizada, por lo que el nativo indica con claridad su falta de respeto a la cultura, lo cual demuestra la falta de competencia pragmática del alumno en la comunicación. Del mismo modo también es posible que la alumna sí sea consciente de su falta de respeto pero considere que hay una relación de confianza, y por su escaso dominio de las estrategias pragmáticas ante esta situación, no tiene otra manera para recuperar sus inadecuaciones que la risa. En este diálogo, el aprendiz chino conoce todos los datos lingüísticos emitidos, pero falla en comprenderlos pragmáticamente. Esta incapacidad de entender la intención subyacente de lo enunciado y reaccionar ante la situación embarazosa ocurre por el hecho de que, en la adquisición de la lengua extranjera, el alumno no logra dominar los recursos pragmáticos y estrategias no convencionales en la interpretación oral.

Tenemos en el corpus otro ejemplo del error receptivo en la comunicación discursiva:

- (7) 03:33 N: &eh → hola / perdona / ¿tienes un minuto?
- 03:37 A: hola / ¿en qué puedo &ayu / ayudarle?
- 03:39 N: ¿conoces a nuestro señor Jesús Cristo? hhh {%act: laugh}
- 03:45 A: hhh {%act: laugh} / &eh → vale / &eh → mira...
- 03:51 N: ¿te interesa la religión?
- 03:52 A: hhh {%act: laugh} / no sé claramente / pero / mira +
- 03:56 N: tu eres una chica joven / y necesitas la religión / en tu vida
- 04:01 A: &mm → vale / &eh continúa / &eh → dar un paseo por la calle / y cuando ver un / el restaurante hhh {%act: laugh} / te / &eh [/] se llama Dominos &eh / a la / a la izquierda / &eh / a la izquierda &a / hay un puerta {%alt: puerta} / &eh / cruzar [/] cruza la puerta {%alt: puerta} / y → continuar xxx / andar casi cinco minutos / puedes llegar su destino {%alt: destino} hhh {%act: laugh} ///
- 04:52 N: pero / me preguntaba / hhh {%act: laugh} / por otra cosa / muy diferente pero / pero estás loca / creo que no [/] ¿qué haces aquí? ¿a quién estás llamando por teléfono?///
- 05:07 A: estoy charlando con mi familia///
- 05:07 N: ¿por qué?
- 05:11 A: hhh {%act: sigh} / &eh → no te preocupes hhh {%act: laugh} /// (HOB1_2 de Tarea 2)

En esta conversación, lo que el estudiante responde se aleja completamente de lo que pregunta el nativo, aunque para evitar el malentendido, el nativo repite varias veces lo que quiere preguntar, sin embargo el alumno sigue un camino equivocado sin hacer referencia alguna a la información que brinda su interlocutor. Este error receptivo tiene dos causas: en primer lugar, el bajo nivel de español del alumno dificulta la comprensión correcta de los mensajes recibidos; en segundo lugar, la cultura materna, que da una alta valoración a la imagen personal e interfiere en el comportamiento del hablante. En la comunidad china, quedar mal o *perder la cara* y dañar la imagen personal es algo que se tiende a evitar en la comunicación, especialmente en el contexto intercultural; por consiguiente, el alumno prefiere adivinar lo enunciado en lugar de preguntar claramente lo que pretende interrogar al hablante. Parece ser habitual que los aprendices chinos respondan a la pregunta que intuyen que se pregunta, en pocas ocasiones solicitan una confirmación o repetición a su interlocutor. Además, en la cultura china, pedir más información no solo es hacer daño a su propia imagen personal, sino también implica ocasionar molestia a los demás, lo cual que contradice el criterio de cortesía confuciana.

5. Discusión

Considerando la idiosincrasia de los alumnos chinos, después de analizar los errores pragmáticos propios del aprendiz chino, presentaremos algunas propuestas para la enseñanza de español dentro de los estudios de grado en las universidades chinas. Los numerosos fallos pragmáticos que detectamos en nuestro corpus oral, demuestran la desviación entre la competencia lingüística y la intercultural, ya que los alumnos no disponen de las estrategias comunicativas que deberían manejar en la interculturalidad de acuerdo con su nivel gramatical. Por ello, consideramos que se debería tener en cuenta la ponderación y tratamiento de la pragmática y gramática en los manuales y en el aula chinos. Los conocimientos lingüísticos se deben presentar a través del enfoque funcional en lugar del formal para que los alumnos conozcan los factores contextuales en el uso de la lengua. Los docentes deben impartir la gramática junto con la pragmática, esto es, aprovechar la pragmática como herramienta y vehículo de comunicación para enseñar los aspectos lingüísticos y estrategias comunicativas. Concretamente, proponemos los siguientes consejos de acuerdo con los errores encontrados en nuestro corpus.

En primer lugar, siguiendo lo estipulado en el MCER y el PCIC, se deben integrar los componentes socioculturales y pragmáticos en los materiales dentro de los niveles umbral, intermedio y avanzado. La aproximación a estos elementos debe incorporar otras secciones de la misma unidad. Por ejemplo, a partir de la gramática, el docente prepara situaciones reales o verosímiles para que el alumno se desenvuelva activamente y reflexione cómo adecuar sus conocimientos lingüísticos adquiridos al contexto establecido. De esta manera, el aprendiz podría asimilar la gramática de forma inconsciente, además de consolidarla junto con el léxico.

En segundo lugar, sería aconsejable tomar los actos de habla como la unidad mínima didáctica en el aula china de español. En los manuales chinos también se presentan las funciones comunicativas en cada lección, pero no se especifica dónde se encuentran los actos de habla tratados ni cómo enseñarlos en clase, por lo que corresponde al docente descomponer los contenidos, ampliarlos e impartirlos a sus alumnos de forma más efectiva. Los profesores, antes de empezar la clase, pueden hacer que el aprendiz identifique las funciones comunicativas señaladas en los bloques del índice y resumir su uso en las situaciones dadas, de tal forma que los maestros puedan pedir a los alumnos expresar sus opiniones sobre los contenidos tratados y seguir lo propuesto por el profesor para cumplir los actos de habla de manera natural con sus estudiantes; también se puede aumentar la dificultad de la aplicación de los determinados actos de habla con situaciones variadas y patrones culturales y, por otro lado, afinar su uso explicando, entre otros, los mecanismos estratégicos y la fuerza ilocutiva. Sin embargo, se debería evitar que la clase se desarrolle siguiendo la estructuración de los códigos lingüísticos y se agote con la enseñanza de las reglas gramaticales, por ello, habría que priorizar la competencia comunicativa; es decir, tanto el léxico como las estructuras funcionales han de servir para las prácticas comunicativas. Esto supone un gran reto para los profesores chinos, ya que significa una gran transición del rol y papel del profesor y alumno, así como la modificación de la metodología tradicional que cuenta con la gramática como foco central de enseñanza.

En tercer lugar, es necesario alcanzar el acercamiento cultural tangible para los alumnos. Creemos que el fin profesional de la mayoría de los estudiantes no se encuentra en torno a la literatura ni a la cultura, sin embargo en las universidades se establecen asignaturas relacionadas con estos aspectos. Por lo que la introducción aislada y pura de los fenómenos culturales en la clase troncal de español no contribuye en gran manera a la adquisición de la lengua. Sin embargo, supone un largo recorrido reestructurar el espacio nocional de los aspectos culturales en los manuales actuales. Por ello, los propios docentes, para interés de los alumnos y por pragmatismo, han de ajustar la organización de sus clases para incorporar los elementos culturales desde una perspectiva intercultural. Por ejemplo, la cortesía, que forma parte indispensable para la comunicación intercultural, se puede introducir con las fórmulas de cortesía, con los operadores verbales de atenuación o intensificación cuando enseñan las palabras o pautas gramaticales al respecto. Las teorías relacionadas con la cultura se pueden especificar en aspectos más perceptibles, tales como las fórmulas de tratamiento, refranes, la intención implícita de las convenciones sociales y comportamientos ritualizados no verbales, el reconocimiento jerárquico, la conciencia de proximidad y distancia, así como su reflejo en la lengua.

Esperamos que el resultado del trabajo podrá cumplir algunas lagunas en el ámbito de los fallos pragmáticos de los alumnos de ELE y el estudio de la didáctica aplicada en el contexto chino. Más allá de los resultados conseguidos, se sugiere de las futuras líneas de investigación para la obtención de bases de datos de los fallos pragmáticos que comentan los aprendices de ELE de otros países o sinohablantes en otras áreas como Taiwán y Hongkong. Del mismo modo, teniendo en consideración la influencia que tiene la metodología didáctica en la adquisición de competencia pragmática y comunicativa, puede ser interesante el estudio de los tipos de materiales didácticos destinados a los alumnos chinos.

6. Conclusión

En conclusión, en esta investigación se examinan las conductas discursivas de seis conversaciones que se establecen entre un profesor nativo y un/a aprendiz chino/china. A lo largo del proceso de conversación, el/la informante chino/a debe llevar a cabo un acto de presentación para expresar sus gustos y actitudes y negociar en el debate. Al tener en cuenta el contexto establecido, comenzamos con el análisis del discurso para examinar los rasgos lingüísticos y paralingüísticos que aparecen en nuestro corpus con el objetivo de encontrar los desvíos pragmáticos.

Se observa que, en las actividades lingüísticas de los estudiantes, falta la referencia unívoca y se omiten los elementos de cohesión y nexos necesarios en la estructuración conversacional, lo que a su vez daña la coherencia textual del discurso. Asimismo, se puede observar que las desviaciones pragmáticas que surgieron debido a la particularidad de la conversación oral tienen como consecuencia los diferentes estilos de conversación que existen en la lengua china y la española. Se considera el chino como el estilo de alta consideración y el español como el de alto involucramiento. La diferencia entre los estilos de conversación tiene un impacto en la selección de las estrategias utilizadas en la interacción verbal. De esta forma, en la comunicación oral de los estudiantes chinos se aprecia la presencia limitada de interrupción y solapamiento en la comunicación y la preferencia del uso de apoyos vocálicos y de la forma no verbal. Del mismo modo, los aprendientes chinos tampoco reconocen las señales para ceder o tomar el turno de palabra debido a que no dominan las estrategias conversacionales para los cambios de turnos. Otro fenómeno pragmático que se puede apreciar en los errores discursivos del corpus oral son los problemas de comprensión, ya que hay alumnos que no procesan la intención subyacente del enunciado y se comportan de manera inadecuada para responder a su interlocutor; otros no llegan a comprender la intención de su interlocutor, respondiendo a la pregunta que intuyen que se pregunta sin pedir la repetición.

Al analizar las causas por las que surgen estas desviaciones pragmáticas, debemos tener en cuenta que, debido a la diferencia cultural y de origen etno-cultural, los errores a veces son difíciles de reconocer; por lo tanto, solo analizamos desde una perspectiva objetiva las conductas verbales que aparecen con frecuencia en nuestro corpus para excluir las causas derivadas de rasgos de conducta personal. En general, podemos hablar de tres perspectivas:

- La falta de asimilación de las estrategias conversacionales en su competencia pragmática.
- La interferencia de la lengua materna y cultura materna.
- La escasez de prácticas orales de los recursos estratégicos conversacionales en el aula de español.

La gran diferencia lingüística existente en la lengua China y la española, así como la amplia diversidad entre las culturas, dificultan la comprensión y aprendizaje de los mecanismos pragmáticos que se utilizan en el discurso español. En consecuencia, en la enseñanza de la lengua extranjera, los profesores han de centrarse más en la forma didáctica para introducir elementos nuevos u opuestos para los estudiantes y brindar ayuda para establecer un sistema estable de interlengua con el fin de que sean capaces de comprender tanto la comunicación verbal como no verbal.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte de mi tesis doctoral Fallo pragmático de los estudiantes chinos en la comunicación discursiva (2023). Aprovecho para agradecer a mi directora y tutora Dra. Teresa María Rodríguez Ramalle, por los valiosos consejos y apoyo que me han brindado durante el proceso de desarrollo del trabajo.

Referencias Bibliográficas

- Albelda Marco, Marta. (2004). Cortesía en diferentes situaciones comunicativas. La conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal. *Pragmática Sociocultural: Estudios Sobre El Discurso De Cortesía En Español*. Barcelona: Ariel Lingüística, 109-134.
- Bataller, Maria Querol. (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en china. *MarcoELE. Revista De Didáctica Español Lengua Extranjera*, (18), 1-12.
- Blum-Kulka Shoshana y Olshtain Elite. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>
- Bravo, Diana. (2001). La risa en el regateo: Estudio Sobre el estilo comunicativo de negociadores españoles Y suecos, *Edsbruck, Akademi Tryck B*, Universidad de Estocolmo, 301 págs. Doi: <https://doi.org/10.25115/oralia.v4i1.8485>
- Boxer, Diana. (2002). *Applying Sociolinguistics: Domains and Face-to-Face interaction*. John Benjamins Publishing Company.
- Bravo, Diana y Briz, Antonio. (2004). *Pragmatismo sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Byram, Michael. (1990). *Teaching culture and language: towards an integrated model*. Mediating Languages and Cultures, 17-30. Doi: <https://doi.org/10.21832/9781800418189-004>
- Byram, Michael. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael. (2018). "An essay on internationalism in foreign language education", *Intercultural communication education* 1/2, 64-82. Doi: <https://doi.org/10.29140/ice.v1n2.54>
- Byram, Michael. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Clevedon: Multilingual Matters. Doi: <https://doi.org/10.21832/9781800410251>
- Briz Gómez, Antonio. (2011). El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática, barcelona. Ariel, Brown, Penelope y Levinson, Stephen, & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge university press. Doi: <https://doi.org/10.1017/cbo9780511813085>.
- Cantero, Francisco José. (1998). *Conceptos clave en lengua oral. Conceptos Clave En Didáctica De La Lengua Y La Literatura*. Barcelona: Horsori, 141-153.

- Campillos Llanos Leonardo. (2014). *Análisis de errores pragmático-discursivos en un corpus oral de español como lengua extranjera*. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, (58), 23. Doi:10.5209/rev CLAC.2014.v58.45469.
- Cestero Mancera Ana. (2005). *La comunicación no verbal y el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Vademecum para la formación de profesores.
- Cotán, José Manuel Cabello. (2017). Cómo gestionar la toma de turno conversacional en español: El contexto sinohablante como ejemplo. *Investigación Y Letras*, 1(1)
- Cresti, Emanuela, y Moneglia, Massimo (2005) C-Oral-Rom. *Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: <https://doi.org/10.1075/scl.15>
- Deardorff, Darla. (2004). *In search of intercultural competence*, *International educator* 13/2, 13.
- Deardorff, Darla. (ed.) (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Los Angeles: Sage Publications. Doi:<https://doi.org/10.4135/9781071872987>
- Dumitrescu, Domnita. (2022). Pragmática: M. Victoria Escandell-Vidal, José Amenós Pons y Aoife Kathleen Ahern, eds. Madrid: Akal, 2020, 820 pp., ISBN: 978-84-460-4871-8. DOI: <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2085339>
- Ellis, Rod. (1994). *El estudio de adquisición de segundas lenguas*. Oxford University Press.
- Escandell Vidal, María Victoria. (1996). Los fenómenos de interferencia pragmática. In *Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 95-109).
- Escandell Vidal, María Victoria. (2015). *La investigación en pragmática*. Uned. Doi:10.1017/CBO9781107415324.004.
- Fant, Lars. (1996). Regulación conversacional en la negociación: una comparación entre pautas mexicanas y peninsulares. *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, 147-183.
- Fant, Lars. (2006). *National cultural norms or activity type conventions?: Negotiation talk and informal conversation among Swedes and Spaniards*. Synaps, (19), 1-11. Doi:<https://doi.org/10.1515/9783110881516.177>
- Fantini, Alvino y Tirmizi, Aqeel. (2006). *Exploring and assessing intercultural competence*, World Learning Publications. http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/1
- García, Ángel López. (2008). Sobre el grado de cercanía a las lenguas de Asia oriental: El caso del tagalo. Paper presented at the *Nuevas Perspectivas De Investigación Sobre Asia Pacífico [Recurso Electrónico]: Valencia 2008*, 13-28. <http://www.ugr.es/~feiap/ceiap2v1/ceiap/resumenes/AngelLopezGarcia.pdf>
- Gallardo-Paúls, Beatriz. (1998). *Comentario de textos conversacionales*. I. De la teoría al comentario.
- Gallardo-Paúls, Beatriz. (2009). Valoración del componente pragmático a partir de datos orales. *Revista de Neurología*, 2009, vol. 48, núm. 2, p. 57-61. Doi:<https://doi.org/10.33588/rn.48s02.2008736>
- Gu, Yueguo. (1990). Politeness phenomena in modern chinese. *Journal of Pragmatics*, 14(2), 237-257. DOI: [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(90\)90082-o](https://doi.org/10.1016/0378-2166(90)90082-o)
- Goffman, Erving. (1967). *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Gibert Escofet. (2015). *Pragmática en la interlenga: desarrollo de un test de nivel de comprensión pragmática para estudiantes sinohablantes de español* IRD Éditions. Doi:10.4000/books.irdeditions.24887.
- Hernández Sacristán Carlos. (1999). *Culturas y acción comunicativa* (1. ed. ed.). Barcelona: Ed. Octaedro.
- Houck, Noel y Gass, Susana. (1999). *Interlanguage refusals: A cross-cultural study of japanese-english*. Berlin/ Boston: De Gruyter, Inc. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588038>
- Instituto de Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Strasburgo: Consejo de Europa, Instituto Cervantes .
- James, Carl. (2013). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. Routledge. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315842912-24>
- LoCastro, Virginia. (2012). *Pragmatics for language educators*. UK: Routledge
- Mayor, Luis Roncero. (2011). *La competencia pragmática en chino y español en la clase de E/LE en Taiwán: diferencias conceptuales, imagen pública y ambigüedad*. SinoELE, (4), 34-45.
- Martínez-Flor, Alicia, & Uso-Juan, Esther. (2006). Pragmatic development in foreign language learning: From theory to research. In *Current trends in the development and teaching of second language pragmatics* (pp. 1-21). Multilingual Matters.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). *El mundo estudia español 2022*. Madrid: Unidad de Acción Educativa Exterior.
- Moroto Bellón Rosario. (2019). *Hablar es también cuestión de cultura: Estudio contrastivo del acto de habla del cumplido en las culturas española y alemana*. Trabajo fin de máster. Universidad internacional Méndez Pelayo.
- Nelson, Gaylel, Mahmoud Al-Batal y Erin Echols. (1996). Arabic and English compliment responses: Potential for pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 17(4), 411-432. Doi:10.1093/applin/17.4.411
- Rodríguez, María del Camino Garrido. (2006). Cortesía y actos de habla en la enseñanza de E/LE. XVI Congreso Internacional de la ASELE. *La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Oviedo, 2005
- Sánchez Marta. (2008). *More about "interculturality": towards an intercultural linguistics for german ele students*, Marco ELE.
- Sánchez Griñán, Alberto José. (2018). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en china. retos y posibilidades del enfoque comunicativo* Universidad de Murcia.
- Sánchez Marta. (2008). *More about "interculturality": Towards an intercultural linguistics for German ELE students*. MarcoELE.

- Tannen, Deborah. (1999). *¡Yo no quise decir eso!: Cómo la manera de hablar facilita o dificulta nuestra relación con los demás*. Grupo Planeta (GBS).
- Yule, George. (1996). *Pragmatics*. Oxford university press.
- Panikkar, Raimon. *La experiencia filosófica de la India*. Madrid: Trotta, 1997.
- Thomas, Jenny. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied linguistics*, 4(2), 91-112. Doi:<https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- Zhi, Chen. (2009). La falta de cohesión y la mentalidad holística de los alumnos chinos. Paper presented at the *Actas Del I Congreso De Español Como Lengua Extranjera En Asia Pacífico*, 178-196.
- Zhou Mingkang (1995). *Estudio comparativo del chino y el español: Aspectos lingüísticos y culturales*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.