

Estrategias de negociación para deducir el significado y uso pragmático de chilenismos

Negotiation strategies to deduce the meaning
and pragmatic use of Chileanisms

Gloria Toledo-Vega

Profesora asociada. Pontificia Universidad Católica de Chile
gtoledo@uc.cl

Catalina Aceituno

Investigadora. Diplomado ELE, Pontificia Universidad Católica de Chile
cdaceituno@uc.cl

Karla Neculqueo

Investigadora. Programa Formación Pedagógica. Pontificia Universidad Católica de Chile

Gloria Toledo Vega es doctora en Filología por la Universidad de Valladolid, máster en ELE de la Universidad de Nebrija (España) y magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Es directora del Departamento de Ciencias del Lenguaje de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), profesora asociada de la Facultad de Letras PUC, donde imparte clases en las áreas de Lingüística Aplicada en pregrado y posgrado, y es coordinadora académica del programa de Diplomado de Especialización en Español como L2/LE. Sus investigaciones tienen que ver con el desarrollo del español entre inmigrantes haitianos en Chile y la relación entre adquisición y desarrollo de lenguas adicionales e inmersión sociocultural.

Carla Neculqueo es profesora de Lengua y Literatura y licenciada en Letras Hispánicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Su investigación se enfoca en la adquisición y desarrollo del español como lengua adicional en la escuela chilena.

Catalina Aceituno es licenciada en Letras con mención en Lingüística y Literatura de la Pontificia Universidad Católica de Chile y diplomada en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Complementa su trabajo como docente en talleres académicos de lenguaje (PACE UC) y como escritora aficionada.

Resumen

Este artículo, enmarcado en la pragmática intercultural, estudia la negociación del significado de expresiones idiomáticas chilenas entre informantes angloparlantes e hispanohablantes no chilenos. La negociación se hizo mediante una entrevista que luego se transliteró y se analizó en cuanto a la selección de turnos, las estrategias de negociación empleadas y el uso (in)adecuado de cada unidad fraseológica. Los resultados muestran un uso muy similar de las estrategias para la negociación, sin mayores diferencias entre hispanos y angloparlantes. También se observan similares problemas en el uso, respecto a unidades que resultaron complejas para ambos grupos de informantes.

Abstract

This article, framed in Intercultural Pragmatics, studies the negotiation of the meaning of Chilean idiomatic expressions between English-speaking informants and non-Chilean Spanish-speakers. The negotiation was done through an interview that was later transliterated and analyzed regarding the selection of turns, the negotiation strategies used and the (in)adequate use of each phraseological unit. The results show a very similar use of negotiation strategies, with no major differences between Hispanics and English speakers. Similar problems are also observed in the use, regarding units that were complex for both groups of informants.

Palabras clave

Pragmática, conversación, interculturalidad, estrategias

Keywords

Pragmatics, conversation, interculturality, strategies

Introducción

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) ha ido en aumento durante los últimos 10 años, pasando de 11,3 millones de estudiantes en el 2010 a más de 23 millones en la actualidad, distribuidos en diferentes partes del mundo (Instituto Cervantes, 2021).

En este escenario, y teniendo en cuenta el incremento de los movimientos migratorios, los componentes sociocultural y pragmático son dos de los aspectos que más interés han generado entre los investigadores de lenguas extranjeras y segundas lenguas. En efecto, para aprender una lengua es necesario comprender los referentes culturales que impactan en el comportamiento lingüístico de una comunidad. Este aprendizaje facilita el acceso a la realidad local, en tanto que capacita al aprendiente, desde la experiencia individual previa y la actual experiencia de inmersión, para construir y negociar significados en diversas situaciones comunicativas (Kecskes, 2016). Lo anterior ocurre en las conversaciones orales informales, donde el uso del lenguaje coloquial puede dificultar la comprensión del significado de determinadas unidades fraseológicas idiosincrásicas, así como el uso pragmático de estas. Para la

comprensión metafórica de estas fraseologías no basta el conocimiento léxico de las palabras que las componen, ya que en ellas subyacen imágenes y esquemas mentales complejos, ligados al modo en el que cada sociedad codifica el mundo (De la Jara, 2018). En consecuencia, es importante desarrollar investigaciones que tomen en cuenta la oralidad y la coloquialidad del español en la enseñanza de ELE, puesto que estos dos aspectos del lenguaje son de uso frecuente entre los hablantes nativos (Cestero, 2016).

En relación con lo expuesto, este trabajo se enmarca en el ámbito de la pragmática intercultural y tiene como objetivos (1) identificar las estrategias usadas por los hablantes en la búsqueda del significado léxico y uso pragmático de diez chilenismos¹ en un grupo de estudiantes extranjeros: 5 hispanohablantes no chilenos y 5 angloparlantes y (2) evaluar si el grupo hispanohablante no chileno tiene menos dificultad que el angloparlante para negociar el significado y comprender los usos pragmáticos de los chilenismos.

Marco teórico

La investigación en pragmática intercultural, ámbito en el cual se enmarca esta investigación, considera una amplitud de factores. Con el propósito de brindar un marco teórico claro y conciso es necesario explicitar en qué consiste esta área de estudio, qué es la comunicación y la habilidad intercultural, cuál es el papel de la interacción conversacional en la expresión cultural y cuál es su rol en la inserción de un hablante no nativo en una determinada comunidad. Ahora bien, en la interacción intercultural el limitado conocimiento compartido puede incidir en el proceso de interpretación del contenido proposicional de los enunciados, lo cual puede generar un efecto beneficioso de incrementar el efecto contextual para la interpretación de los enunciados (Kecskes, 2016, 2017; Mustapki, 2017).

Pragmática, habilidad y comunicación intercultural

La relación intrínseca que se establece entre lenguaje y cultura se constituye como objeto de análisis de la pragmática intercultural. Como señala Hernández (2002), esta subdisciplina de la pragmática estudia “las diferencias lingüístico-culturales en los mecanismos que regulan la interacción conversacional y en los principios con los que se valoran las praxis comunicativas” (Hernández, 2002, p.1). En otras palabras, las características lingüísticas y culturales propias de una comunidad conforman su *ethos* cultural. En el ámbito de la oralidad, este *ethos* es reforzado por conductas que se ajustan a las pautas que rigen la práctica conversacional (Hernández, 2002). En esta línea, Kecskes (2014) integra los enfoques cognitivo y sociocultural en la pragmática, con el propósito de analizar la conjugación de factores individuales y culturales en la comunicación “centrándose en la interacción social a través de las líneas culturales y en la forma en que se usa el lenguaje en estas interacciones” (Pihler, 2018, p. 8).

La habilidad pragmática, por su parte, implica una conciencia intercultural, es decir, la aprehensión de la relación entre la cultura de origen y la de la lengua meta. En términos de similitudes y diferencias, esta habilidad incluye:

¹ Los chilenismos que aquí trataremos corresponden a unidades fraseológicas, en tanto frases que presentan cierta fijación e idiomatidad. Por ende, en este estudio el término chilenismo se empleará como sinónimo de unidades fraseológicas.

...la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. (Consejo de Europa, 2002, p. 101).

La conciencia intercultural contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, ya que hace a los aprendientes capaces de contrastar su cultura de origen con la cultura nueva, propiciando nuevas formas de percibir, cuestionar, clasificar, categorizar la realidad e interactuar con ella (Toledo Vega y García, 2020).

Respecto de la comunicación intercultural, esta se entiende como la interacción lingüística entre participantes provenientes de distintas culturas (De Santiago, 2010). Como señala Moreno Fernández “la lengua es variable y se manifiesta de modo variable” (2000, p.21), lo cual se evidencia en la rica variedad dialectal de la lengua española. La variación se intensifica si se consideran las unidades fraseológicas propias de cada comunidad, las cuales contienen una lógica red de significados que reflejan el modo en el que la sociedad conceptualiza el tiempo, las emociones o conceptos abstractos, en relación con la realidad local (Suárez e Hijazo, 2019). El caso de Chile parece ser especialmente interesante ya que, a criterio de varios autores, la variedad chilena es considerada como un área dialectal (Palacios, 2016), lo que convierte su léxico vernáculo en un dominio altamente idiosincrásico.

El análisis de la conversación

En la comunicación oral, la forma en la que se organiza el lenguaje en un contexto de conversación revela cómo la interacción verbal está sujeta a aspectos regulados por la vida sociocultural (Cestero, 2016). Considerando los diversos contextos en que se presenta la comunicación y la interacción verbal, la lengua no solo está sujeta a la sociedad, en tanto conjunto de individuos, sino que también a las instituciones que imponen el control sobre ella. En dicho sentido, conocer y desarrollar competencias conversacionales cuando se está aprendiendo una segunda lengua es relevante para lograr desenvolverse en el ámbito de las habilidades comunicativas. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), estas competencias comprenden conocimiento, habilidades y destrezas relacionadas con lo lingüístico, lo sociolingüístico y lo pragmático (Consejo de Europa, 2002, p. 13), que ayudan a construir una actitud positiva frente a una conversación. El aprendizaje de estas competencias implica que los aprendientes tengan “la capacidad de participar en una comunicación bilateral o multilateral donde la distribución de turnos es administrada libremente por las partes, que se alternan en la posesión de la palabra” (Ambjoern, 2008, p. 3). Bajo estas consideraciones la conversación se presenta como “la expresión cultural más elaborada y estable en la constitución de significado y sentido de la acción social y de la identidad de las personas” (Villalta, 2009, p. 223). La conversación entre individuos refleja, por un lado, el estado de una sociedad y, por otro, cómo esta se desarrolla en el campo de la pragmática, en relación con los factores extralingüísticos que inciden en el intercambio dialógico.

Ahora bien, las interacciones no solo necesitan el actuar de los involucrados para lograr el objetivo comunicativo, sino también la construcción de un contexto o un entorno físico o lingüístico (Villalta, 2009). En este contexto, los turnos de habla son fundamentales para permitir que la conversación progrese dentro de un orden (Cestero, 2016). Para que una intervención sea reconocida y considerada como turno es necesaria la aceptación y ratificación de alguno de los interlocutores involucrados. Esto implica que a lo largo de la conversación se desarrollen distintas estrategias de negociación e

intercambio (Cestero, 2016), que además se presentan como una gama de posibilidades aprendidas gracias al uso de competencias conversacionales.

En el caso del aprendizaje de ELE, la conversación entre nativos y no nativos es una acción fundamental para poder insertarse en la sociedad, puesto que el manejo de la modalidad oral permite comprender la forma, la perspectiva y el uso de la lengua meta, a la vez que facilita el desenvolvimiento en situaciones de comunicación cotidiana. De acuerdo con Potowski (2015), la modalidad coloquial no debe ser ignorada ni eliminada en la enseñanza formal de una segunda lengua. Al respecto, considérese el desafío que implica para un hablante no nativo participar en una conversación coloquial que "... suele tener altos grados de indefinición, imprevisibilidad e improvisación por parte de quienes intervienen en ella" (Villalta, 2009, p. 228). Frente a estas dificultades, es necesario ser capaz de negociar los significados para satisfacer y demostrar la intención comunicativa de los interactuantes.

Estrategias para determinar el significado y uso de unidades fraseológicas

De acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002), durante la interacción las estrategias de comprensión y expresión son usadas como métodos de control y colaboración. Según el enfoque en el que se esté desarrollando la interacción entre hablante y oyente, se presentan actividades que ayudan a la interacción y a establecer estructuras que facilitan la comunicación. Este trabajo considerará esas actividades como estrategias para determinar el significado léxico y el uso pragmático de las unidades desconocidas (chilenismos) entre personas no chilenas, dentro de Chile.

Si bien lograr una comunicación efectiva es uno de los objetivos principales de la comunicación, no siempre se llega a esa meta, ni aun cuando los interactuantes sean nativos de un mismo idioma. Por ello, "desde el análisis del discurso y la pragmática social, la comunicación es un proceso de negociación donde las contribuciones se ajustan a las necesidades y a las habilidades cognitivas y sociales de los hablantes" (Maruenda, 2004, p. 1). Como mencionan Larrea (2015), en "un grupo de hispanohablantes de diversas nacionalidades sosteniendo una conversación: de cuando en cuando los hablantes necesitarán hacer "ajustes de vocabulario y de expresiones" para poder entenderse" (Larrea, 2015, p. 131). Esta misma lógica sucede en la interacción entre hablantes nativos y no nativos de una lengua, lo que causa una expansión en el nivel de significado (Raffaghelli, 2010, p. 1.076) que continuará variando hasta que tanto el oyente como el hablante establezcan un acuerdo común dentro de la conversación.

Para que la negociación sea exitosa, el lenguaje debe responder al contexto en el que los hablantes se encuentran, a sus habilidades cognitivas y a su conocimiento del léxico. En el caso de aprendientes de ELE, esto dependerá del nivel en el que se encuentren: "la competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo" (Consejo de Europa, 2002, p. 108). La competencia léxica presenta elementos en los que es posible encontrar expresiones tales como: fórmulas fijas, frases hechas, estructuras fijas y modismos. En el campo de la competencia léxica, las unidades fraseológicas propias de una comunidad adquieren sentido. En cuanto a los chilenismos, lo que Rabanales (1953) establece como tales son "toda expresión oral, escrita o somatolálica originada en Chile desde cualquier punto de vista gramatical, por los chilenos que hablan el español como lengua propia o por los extranjeros residentes que han asimilado el español de Chile" (en Ayala, 2011, p. 201). Dichos modismos o chilenismos definen y establecen el foco central de esta investigación: determinar cómo hispanohablantes no chilenos y angloparlantes logran

comprender el significado léxico y el uso pragmático de unidades léxicas desconocidas, en una entrevista sociolingüística.

Metodología

Este estudio, de carácter exploratorio, emplea un enfoque mixto para “comparar frecuencia, factores y resultados” (Chaves, 2018, p. 165). Con esta metodología buscamos obtener un panorama respecto de las estrategias que se emplean en la comprensión del significado de los chilenismos y su posterior uso en estudiantes extranjeros. Esta investigación opera sobre un marco referencial compuesto por dos muestras: el español de hispanohablantes no chilenos y el español de angloparlantes estadounidenses.

Si bien el número de participantes en la investigación es exiguo, el ánimo de esta es observar una tendencia respecto a si los extranjeros hispanohablantes presentan una ventaja para la comprensión de significados léxicos altamente idiosincrásicos.

Parámetros para la selección de chilenismos

Para llevar a cabo esta investigación se recolectaron diez chilenismos de los estudios de Cortés (2009) y George (2018), explicados en la Tabla 1. Lo que orientó la selección de estas diez unidades fue que el significado literal de cada una de ellas pudiera representarse mediante imágenes². Esto, con el objetivo de: (i) identificar si la ilustración del significado literal facilitaba la deducción del significado metafórico de cada unidad fraseológica; y (ii) determinar si la negociación del significado a partir de dichas ilustraciones favorecía el grado de conciencia de adecuación e inadecuación pragmática de las diez unidades. Para determinar esta conciencia pragmática recurrimos a una entrevista sociolingüística semiestructurada, en base a dos preguntas: *¿En qué contextos usarías este chilenismo? ¿Podrías darme ejemplos?*

Tabla 1. Lista de chilenismos junto a su significado literal y metafórico.

CHILENISMOS	SIGNIFICADO LITERAL	SIGNIFICADO METAFÓRICO
Pajarito nuevo	Ave recién nacida	Novato, persona que es nueva en una situación y que carece de experiencia.
Tapa(d) en moscas	Cubierto en moscas	Persona que está demasiado ebria y que, producto de su estado, huele mal.
Patas negras	Pies de color negro	Persona infiel
Mano de guagua	Mano de bebé	Persona que no gasta, presta ni regala su dinero bajo ninguna circunstancia.
Chanco en corral ajeno	Cerdo que está en un corral distinto al suyo.	Persona que no está en su zona de confort, por lo que está inhibido, sin saber cómo actuar.

² Las imágenes que empleamos en este trabajo pueden encontrarse en https://www.canva.com/design/DAFOxY3NxIM/UL138h1U0QSVQ_2R317Fig/view?utm_content=DAFOxY3NxIM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

Se me echó la yegua	Una yegua que se recuesta.	Sentir cansancio o agotamiento de manera repentina
Agachar el moño	Bajar la cabeza y, con ello, el moño (tipo de peinado)	Resignación, aceptar una reprimenda sin protestas
Echar leña al fuego	Agregar más leña al fuego/fogata	Persona que agrega información para agravar una pelea/ discusión.
Echar la foca	Mover/ impulsar una foca de un lugar a otro	Dar una reprimenda, sermonear, retar levantando la voz
Mojarse el potito	Mojarse las nalgas	Tomar la iniciativa en una actividad; atreverse a algo; ser valiente

Fuente: elaboración propia

Muestras

El muestreo fue de tipo voluntario y por cuotas, para asegurar que los grupos de hispanohablantes y angloparlantes fueran equivalentes en términos numéricos. Las muestras recolectadas corresponden a un total de ocho estudiantes universitarios extranjeros de intercambio en Chile: un mexicano, una peruana, dos nicaragüenses y cuatro estadounidenses. Dentro del grupo hispanohablante solo la persona de nacionalidad peruana es de sexo femenino. En cuanto a la muestra angloparlante, todas son mujeres. El intervalo etario está entre los 21 y 23 años. Respecto al manejo del español en el grupo estadounidense, las cuatro participantes han estudiado dicho idioma durante al menos tres años, ya que, en sus carreras (Lingüística Computacional e Historia y Geografía) era un requisito. De acuerdo con el curso en el que fueron ubicadas en la universidad donde realizaban su intercambio académico, todas ellas estaban en el nivel B2, de acuerdo con el MCER (Consejo de Europa, 2002).

Dada la heterogeneidad cultural y las diferencias en el manejo del español, puesto que unos son hablantes nativos y otros no, el factor principal que permitió homogeneizar este corpus fue el tiempo de estadía en Chile de los informantes, equivalente a un semestre.

Instrumento para la recolección de datos

Hemos expuesto que la negociación del significado se suele realizar en la interacción comunicativa oral, por lo tanto, las entrevistas semidirigidas presenciales fueron el mejor medio para alcanzar nuestros propósitos. Evidentemente, como señala Albelda (2004), la conversación coloquial y la entrevista semidirigida representan situaciones pragmáticas diferentes; no obstante, para generar la mayor coloquialidad y distensión posibles, procuramos que las entrevistas fueran llevadas a cabo por personas del mismo rango de edad de los informantes y así favorecer una relación de simetría. Además, se intentó generar un espacio agradable y distendido para los entrevistados, de forma tal que, antes de iniciar la interacción, se tomó un tiempo para preguntar sobre los intereses, experiencias y expectativas de los informantes. Para la sistematización de los datos recolectados se realizaron transcripciones de las entrevistas, siguiendo la versión simplificada que aplican Carcelén y Uclés (2019) del protocolo de transcripción Val.Es.Co.

Calsamiglia y Tusón (1999) señalan que en el intercambio dialógico oral se da la dinámica de los intercambios de turnos y dentro de ellos se reconoce el par adyacente, el cual “está formado por dos turnos conversacionales consecutivos que se caracterizan porque la presencia de la primera parte (el primer turno) hace que se espere a continuación una segunda parte determinada” (Calsamiglia y Tusón, 1999, p. 32). En este sentido, para este estudio se empleó el par adyacente pregunta/respuesta durante toda la interacción, lo cual se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2: Preguntas para orientar la entrevista y evaluar la adecuación pragmática

Para la negociación	¿Cuál es el significado de este chilenismo?
	¿Qué crees que significa este chilenismo?
	¿Podrías decirme qué significa esta frase?
Para la adecuación pragmática	¿En qué contextos usarías este chilenismo?
	¿En qué situación usarías esta frase?
	¿Podrías darme ejemplos?

Fuente: elaboración propia

Fases de las entrevistas semidirigidas

Con el objeto de orientar la deducción del significado de los chilenismos y de que la interacción conversacional no transgrediera los límites del tema principal, estas entrevistas fueron guiadas por medio de una estructura compuesta por cuatro fases: (i) Fase uno: se presenta cada chilenismo con una imagen que ilustra su significado literal y se plantean preguntas como: *¿Qué crees que significa este chilenismo en base a lo que ves? ¿Puedes decirme qué significa este chilenismo en relación con la imagen?* La imagen es útil para conseguir un diálogo con los entrevistados. (ii) Fase dos: de no ser posible la deducción en la fase 1 se presenta una segunda imagen, esta vez con una representación del significado metafórico. Las preguntas en esta ocasión son del tipo: *¿Qué crees que significa este chilenismo? ¿Qué relación podría haber entre la imagen anterior y esta?* (iii) Fase tres: si es muy difícil para el entrevistado deducir el significado metafórico del chilenismo en las fases 1 y 2, se presenta la misma imagen que se utilizó en la fase 2 con una frase que contextualiza el chilenismo. (iv) Fase cuatro: de ser imposible el entendimiento del concepto, se presentaba de manera explícita el significado metafórico de la unidad fraseológica.

Análisis de datos

Para comprender mejor el proceso de negociación del significado, en tanto comprensión de la unidad y de su adecuación pragmática, consideramos la toma de turnos de habla que, de acuerdo con Calsamiglia y Tusón (1999) son de dos tipos: (i) heteroselección, que consiste en que quien está usando la palabra selecciona al siguiente hablante y (ii) autoselección. Las autoras señalan que, normalmente, estos mecanismos funcionan relativamente bien, porque los interlocutores reconocen lo que se denomina lugares apropiados para la transición (LAT). Un LAT puede estar señalado por una pregunta, por rasgos como la entonación y las pausas, e incluso, por un gesto.

En nuestra investigación, los turnos de habla por autoselección son minoría en comparación con los de heteroselección. Tanto en el grupo angloparlante como el hispanohablante no chileno hay presencia de turnos de autoselección, sin embargo, ambos grupos tenían motivos distintos, como se verá más adelante, a la hora de interrumpir la intervención del entrevistador (véase Tabla 3 y Tabla 4).

Tabla 3: Informantes angloparlantes

	IA 1	IA 2	IA 3	IA 4
Heteroselección	45	78	84	107
Autoselección	3	3	6	7

Fuente: elaboración propia

Tabla 4: Informantes hispanohablantes no chilenos

	IHNC 1	IHNC 2	IHNC 3	IHNC 4
Heteroselección	87	89	87	86
Autoselección	12	1	3	14

Fuente: elaboración propia

Para el grupo angloparlante, las intervenciones por autoselección oscilan entre los 3 y 7 turnos. Estos turnos de habla fueron empleados en tres instancias distintas, para solicitar algo (normalmente una repetición): *¿Podrías repetirme lo que me dijiste?*, para avanzar con la entrevista, corroborando información: *Sí, bueno, para el ejemplo se me ocurre...* y para realizar preguntas relacionadas con el significado de palabras que componen algún chilenismo: *¿Qué es eso?*, *¿Qué es moño?*, *¿Qué es foca?*, *¿(Es) algo como...?*

En el grupo hispanohablante no chileno, las intervenciones por autoselección varían entre 1 y 14 turnos. En este caso, los turnos de autoselección fueron hechos para dos instancias distintas: expresar comentarios valorativos: *¿Que chilenismo más interesante!*; *Nunca había oído esto, vaya*; *¡Sorprendente!*; *¿De verdad?!* y para desviarse del tema principal: *es que por ejemplo /con adultos/ que han sido con los que más he interactuado, chilenos (2'') siento que ellos tienen (3'') usan más modismos que los jóvenes o no sé*; *Yo también fui a eso, a lo del 18. Sabes (2'') entendí muy poco cuando fui a la fonda. De repente, estaban bailando cumbia, pero no era cumbia...*

Los turnos de habla por heteroselección conforman la mayoría de las intervenciones, debido a que, como se señaló antes, en las entrevistas predominó el par adyacente pregunta/respuesta. Para el grupo angloparlante los turnos de habla por heteroselección fueron variados: 45, 78, 84 y 107. Respecto de los informantes angloparlantes que más turnos de heteroselección emplearon (IA 3 e IA 4), estos tuvieron mayor dificultad para deducir el significado de los siguientes cuatro chilenismos: *Patas negras*, *Agachar el moño*, *Echar la foca* y *Tapao en moscas*. Por lo anterior, fue necesario avanzar con ellos a la Fase 3 de la entrevista.

En el caso del grupo hispanohablante no chileno, se observó una regularidad en los turnos de habla por heteroselección: 87, 89, 87 y 86. Esto corresponde a la cantidad de intervenciones esperadas si la entrevista se desarrollaba con fluidez. En este punto influyó que los informantes fueran hablantes nativos de español, en tanto que no fue necesario explicar el significado de ciertas palabras o repetir las preguntas. Es importante destacar que las respuestas de ellos no se limitaban a expresiones monosilábicas, sino que explicaron y ejemplificaron, desde su propio conocimiento del mundo. A pesar de ello, también hubo cuatro chilenismos cuya deducción del significado fue más compleja: *Patas negras*, *Se me echó la yegua*, *Echar la foca* y *Mojarse el potito*. Por ende, también fue necesario avanzar a la fase 3 de la entrevista; sin embargo, no fue necesario hacer más preguntas para orientar la deducción. En este caso, el apoyo visual y la frase contextualizadora bastaron para finalizar la negociación del significado.

Ejemplo1:

IHNC 1: /haber, pajarito nuevo (2'') tal vez con un grupo de amigos que tengo ahora y se nos una alguien nuevo/ entonces sería ¡él es el pajarito nuevo del grupo!

Tabla 5: Estrategias de negociación de significado por el grupo angloparlante

	IA 1	IA 2	IA 3	IA 4
Preguntas directas	4	6	8	2
Preguntas indirectas	2	3	3	7
Léxico inglés	3	35	3	9
Fraseologismos propios	0	10	4	7
Referencias culturales	0	1	0	0
Parafraseo	4	3	5	3
Actuación	0	0	2	12
Comunicación no verbal	3	0	1	3
Cambio de tema	0	0	4	1

Fuente:elaboración propia

En lo que concierne a las estrategias empleadas para negociar el significado de las unidades fraseológicas, se identificaron nueve en el grupo angloparlante y ocho en el grupo hispanohablante no chileno. La única diferenciación se presentó en el grupo de angloparlantes al incluir la estrategia de usar palabras en inglés para señalar cuando los informantes comunicaban su explicación mediante esta lengua (véase Tabla 5 y Tabla 6).

Tabla 6: Estrategias de negociación de significado por el grupo hispanohablante no chileno

	IHNC 1	IHNC 2	IHNC 3	IHNC 4
Preguntas directas	10	1	3	9
Preguntas indirectas	3	4	5	5
Fraseologismos propios	3	6	2	2
Referencias culturales	1	1	2	2
Parafraseo	2	1	3	1
Actuación	1	0	0	0
Comunicación no verbal	5	0	1	2
Cambio de tema	3	0	1	8

Fuente: elaboración propia

En total se usaron nueve etiquetas para identificar las distintas estrategias, las cuales fueron seleccionadas según su función específica durante la interacción de los informantes. La primera etiqueta, *preguntas directas*, corresponde a la estructura gramatical establecida para realizar interrogaciones. En la segunda etiqueta, *preguntas indirectas*, no se emplea la estructura convencionalizada, sino que se deduce que son preguntas por el tono, el silencio y aspectos contextuales, como muletillas o morderse los dedos. La tercera etiqueta, *fraseologismos propios*, refiere a aquellas frases propias de sus países de origen, las cuales se empleaban como equivalentes a ciertos chilenismos. Las *referencias culturales* aluden a elementos que se usaban para relacionar la cultura chilena con la cultura propia. La estrategia de *parafraseo* indica aquellas respuestas que recuperaban lo mencionado por las investigadoras en las preguntas e intervenciones de orientación. Como *actuación*, se catalogaron aquellas intervenciones en las que se hizo la representación de una escena con cambio de voces y/o gesticulaciones exageradas. La etiqueta de *comunicación no verbal* se usó para señalar las estrategias extra o paralingüísticas en la negociación. Por último, la estrategia de *cambiar de tema* fue usada para señalar desvíos del tema central.

La estrategia *preguntas directas* es una de las más empleadas en el corpus, usándose un total de 20 veces en el grupo angloparlante y 23 en el hispanohablante. Los informantes norteamericanos empleaban esta estrategia para solucionar dudas sobre léxico, asegurándose de entender el contenido verbal y visual (ejemplo 2), en tanto, en el grupo latinoamericano, se empleaban preguntas directas para confirmar el significado del léxico que ya conocían o para validar las unidades recién aprendidas (ejemplos 3 y 4).

Ejemplo 2:

Agachar el moño= *¿me puedes decir qué es moño?, ¿qué es agachado?*

Ejemplo 3:

Se me echó la yegua= *¿podría utilizarse por ejemplo socializando?*

Ejemplo 4:

Señalado la imagen= *¿Qué es esto?, ¿quieres que lo explique?, ¿te refieres a esto?*

Sobre las preguntas indirectas, el grupo angloparlante las usó para conocer el significado de una palabra y para la aprobación de algunas respuestas (Ejemplo 5). Los hispanohablantes no chilenos empleaban esta estrategia para confirmar y recibir aprobación de la idea que explicaban, y así, asegurarse del correcto uso (ejemplos 6 y 7).

Ejemplo 5:

Echar la foca=*Sería por ejemplo en caso de violencia intrafamiliar /en el que el papá le pega a la mamá y el hijo se enfrenta al papá y le dice ¡detente! (3'') le echa la foca (2'') ese es un caso muy particular (4'') y no es recomendable ejemplificarlo /pero para cuestiones didácticas sería algo así, ¿no?*

Ejemplo 6:

Agachar el moño=*Acá en Chile le dicen moño a la coleta, ¿no?*

Ejemplo 7:

Pajarito nuevo=*Sí, sí, se refieren a alguien nuevo, ¿cierto?*

Sobre el uso de *léxico en inglés*, tres de los cuatro informantes emplearon esta lengua regularmente, aunque sin sobrepasar las 10 ocasiones. Los informantes mencionaban breves expresiones propias de la oralidad (ejemplos 8 y 9). Solo un informante (IA 2) hizo uso excesivo de esta estrategia un total de 35 veces.

Ejemplo 8:

I don't know, It's like... Football, hidden, flies, truck, shame, seal, flies.

Ejemplo 9:

Patas negras: *like dirty (3'') no sé, porque I don't know / no sé cómo describirlo en español, pero (2'') sucio ya que (3'') I don't know you have/tiene sus intereses en dos personas or like I don't know...*

En el caso de fraseologías nacionales, en ambos grupos se empleó para comparar los chilenismos con frases equivalentes de sus países (ejemplos 10, 11, 12 y 13).

Ejemplo 10:

Grupo angloparlante:

Patas negras (Black sheep), Chanco en corral ajeno (Fish out of water) y Echar leña al fuego³ (Add fuel to the fire).

Ejemplo 11:

Grupo hispanohablante:

Nicaragua: *Mano de guagua (Ser codo)*

³En el estudio de George (2018) se categoriza “echar leña al fuego” como un chilenismo; sin embargo, en esta investigación se comprobó que más bien corresponde a un modismo, en tanto que es conocido y empleado por el grupo angloparlante como hispanohablante.

Ejemplo 12:

Perú: *Echar leña al fuego (Hacer de candelero)*

Ejemplo 12:

México: *Mojarse el potito (Atrapar la bala) y Patas negras (Poner el cuerno).*

Sobre las *referencias culturales*, un informante norteamericano aludió a la película y obra de teatro: *The Night Before Christmas*, para explicar el significado de *mano de guagua*. En cuanto al grupo latinoamericano, destaca la ejemplificación con comida, al relacionar la madurez de la palta con el significado de *pajarito nuevo* y aludir al clima para crear el contexto de un ejemplo: “*Cómo aquí en Chile hace mucho frío en comparación a Nicaragua, se me ocurre ...*”.

Respecto del *parafraseo*, los informantes angloparlantes utilizaron esta estrategia un total de 15 veces, mientras que los hispanohablantes en siete ocasiones. En ambos casos se empleó para desarrollar las respuestas, ya sea recuperando las preguntas guía hechas por las investigadoras o referenciando la frase contextualizadora de la fase 3.

Ejemplo 13:

Grupo angloparlante:

Frase contextualizadora: “*El⁴ Mario no va a comprar nada para la fiesta porque es muy mano de guagua*”.

Respuesta: *una persona egoísta en una situación que no quiere compartir su dinero, cuando planearon una fiesta, carrete y no quiere aportar.*

Ejemplo 14:

Grupo hispanohablante:

Pregunta guía: *Yo estudio lingüística, pero un día decido ir a una clase de matemáticas, ¿cómo crees que yo me sentiría? Acorde a esto, ¿qué crees que significa chanco en corral ajeno?*

Respuesta: *Conociendo a alguien que está (3'') es nueva en el curso y no (5'') como dijiste tú que estudias lingüística y vas a una clase de matemáticas ...*

La estrategia de *actuación* fue empleada por dos informantes angloparlantes y uno hispanohablante para explicar el significado del chilenismo *patas negras*. Los tres creaban escenarios hipotéticos (una fiesta o cena) con personajes ficticios (una pareja o compañeros) a los que les daban vida mediante gestos, movimientos y cambio de voces (femenina, masculina).

En cuanto a *comunicación no verbal*, esta estrategia se empleó en ambos grupos, principalmente para explicar el significado de dos chilenismos: *mano de guagua* y *agachar el moño*. Sobre *mano de guagua*, los informantes empuñaban sus propias manos para imitar la posición de los bebés, o bien, juntaban los dedos para representar el tamaño pequeño. Respecto de *agachar el moño*, los informantes representaban la acción de agachar y se tomaban el cabello para explicar el chilenismo.

Finalmente, la estrategia de *cambiar de tema* fue usada en los dos grupos y se daba cuando, luego de llegar a un acuerdo sobre el significado del chilenismo, relacionaban la respuesta con algún evento personal y expandían el diálogo en la entrevista.

⁴ El uso del artículo antes del sustantivo propio es común en Chile: el Juan, la María... y no representa un uso vulgar como en otras regiones hispanohablantes.

Ejemplo 15:

Grupo angloparlante:

Chanco en corral ajeno: *cuando llegué a Chile me sentí como chanco en corral ajeno en el idioma, la comida (4'') Tengo compañeros que también son de intercambio que (se) quejan de la comida porque están acostumbradoh/ no sé (2'') a la comida picante/ pero a mí no me gusta la comida picante.*

Ejemplo 16:

Grupo hispanohablante:

Tapao en moscas: *ya, interesante, interesante. (Yo también fui a eso del dieciocho (5'') sabes entendí muy poco/ fui a la fonda y eso no me quedó claro/ estaban bailando cumbia/ mucha gente cumbia/ pero no era cumbia...).*

Para la segunda etapa del análisis, referida a la adecuación pragmática, nos centramos en las fases de las entrevistas en que se preguntaba: *¿En qué contextos usarías este chilenismo?, ¿En qué situación usarías esta frase? y ¿Podrías darme un ejemplo?* Para ello, consideramos las ocasiones en que fue necesario recurrir a la fase 3 y fase 4 de la entrevista.

Bajo estos parámetros, los dos corpus presentaron un buen desempeño en cuanto a negociación y adecuación pragmática. De hecho, nos fue posible evidenciar que tanto en el grupo de norteamericanos como el de latinoamericanos logró deducir en total, sin necesidad de pasar a la fase 3 de la entrevista, seis de los diez chilenismos.

En los informantes angloparlantes los cuatro chilenismos en los que no se logró deducir el significado corresponden a: *patas negras, agachar el moño, echar la foca y tapao en moscas*. En cada uno fue necesario llegar a la fase 3 para darles una frase que contextualizara el fraseologismo junto a la imagen. En su mayoría esto fue suficiente para que pudieran deducir el significado de estos chilenismos, no obstante, a la hora de solicitar un ejemplo, no se daba la adecuación pragmática. Esto llevó a la fase 4, donde se entrega el significado metafórico de las unidades fraseológicas.

Por la forma en que se desarrollaron las entrevistas, especulamos que la dificultad entre angloparlantes para deducir los significados de los chilenismos mencionados radica, en primer lugar, en la forma típica chilena de referirse a los pies como patas (extremidades de los animales). En segundo lugar, a la ausencia del fonema /ñ/ en la lengua inglesa, que hacía que los informantes entendieran que *moño* (peinado) era *mono* (animal). Finalmente, por la característica típica chilena de elidir la consonante en las sílabas finales, fue complicado el entendimiento de *tapa(d)o*.

En cuanto al grupo hispanohablante no chileno, los cuatro chilenismos restantes de los que no pudieron deducir su significado en la fase 1 ni fase 2, corresponden a: *patas negras, se me echó la yegua, echar la foca y mojarse el potito*. Al igual que con los angloparlantes, fue necesario recurrir a las fases 3 y 4 de la entrevista, entregando primero un contexto y luego dando de forma explícita el significado. En el caso de estos chilenismos, especulamos que su dificultad radica en la referencia a ciertos animales que no poseen una directa relación con el significado metafórico, lo que confundía a los informantes. Del mismo modo, la confusión en el uso de un diminutivo acompañado de una acción, como en el caso de *mojarse el potito*, según nos comentaron nuestros informantes durante las mismas entrevistas.

Conclusiones

Tras analizar la negociación del significado de las unidades fraseológicas, los turnos de habla y la adecuación pragmática entre el grupo angloparlante e hispanohablante, se concluye que, en términos de competencia comunicativa, los dos corpus se encuentran en un mismo nivel. Si bien los informantes angloparlantes presentaron menor cantidad de turnos de habla por heteroselección en comparación con los hispanohablantes, esto no afectó a que se desarrollaran sin mayor dificultad. En general, los informantes hicieron uso de sus estrategias para aclarar sus dudas y continuar con la conversación, sin perder la coherencia de esta.

Respecto del primer objetivo de este trabajo, identificar las estrategias que se dan en la negociación del significado de diez chilenismos, en los dos grupos se identificaron ocho estrategias similares, a excepción de la etiqueta adicional que se incorporó a los informantes angloparlantes (léxico inglés). La estrategia de emplear la lengua materna se desplegaba principalmente cuando a los informantes angloparlantes les era muy complejo expresar sus ideas en español. Valoramos este dato como positivo, puesto que el propósito de ellos era dar una respuesta para progresar con el desarrollo de la interacción.

Respecto al segundo objetivo, a saber, determinar si la negociación posibilita un adecuado uso pragmático de las unidades fraseológicas, puede decirse que este fue el aspecto que requirió mayor atención en cuanto a la interacción y negociación. En ambos grupos lograron deducir más de la mitad de la lista de chilenismos, sin embargo, para las unidades fraseológicas restantes (*patas negras*, *agachar el moño*, *echar la foca* y *tapao en moscas*) fue necesario pasar a las fases 3 y 4 de la entrevista. Por lo señalado, hubo más turnos de habla, preguntas, contextualización y ejemplos, extendiéndose más el diálogo entre ambas partes. Esto significó que, para obtener un adecuado uso pragmático de esos chilenismos, fue necesario que la entrevistadora tomara más turnos de habla y más extensos, y que el informante dispusiera de una actitud colaborativa, incluso si las intervenciones seguían una línea de prueba y error.

Por último, al evaluar si el grupo hispanohablante no chileno tenía menos dificultad que el angloparlante para negociar el significado y comprender los usos pragmáticos de los chilenismos, comprobamos que este supuesto no se cumplió, ya que la negociación y comprensión de los usos pragmáticos de seis de las unidades fraseológicas se llevó a cabo de manera fluida y similar en todos los informantes. En efecto, no hubo mayor distinción entre las negociaciones hechas por los norteamericanos y los latinoamericanos, dado que ambos grupos presentaron dificultades en la misma cantidad de chilenismos. Además, entre los cuatro chilenismos restantes que requirieron mayor negociación, los dos corpus presentaron las mismas complejidades para deducir el significado de *patas negras* y *echar la foca*. La diferencia radica en el propósito de las estrategias que entre los no hispanoparlantes tiende a negociar el significado y entre los hablantes de español, además de negociar el significado, buscan expandir la conversación.

Con esta investigación hemos pretendido hacer hincapié en la necesidad de aumentar la práctica de referentes culturales propios del país en el que se está aprendiendo un determinado idioma. Si el aprendiente de una lengua extranjera desea adquirir una buena competencia comunicativa, necesita conocer las pautas socioculturales que conducen el uso de la lengua meta. Por supuesto, un estudio posterior sobre esta temática puede ampliar el número de informantes para corroborar si los resultados arrojados son los mismo que aquí hemos obtenido. Abordar la enseñanza de una segunda lengua no debe desvincularse del componente cultural, pues este facilita la inserción del hablante no nativo en la comunidad de acogida. El trabajo con

expresiones idiosincrásicas no solo es conveniente desde el punto de vista de la negociación de significados léxicos, sino también en cuanto a generar y promover un diálogo en que se promueve el uso de estrategias para la comprensión y uso adecuado de las unidades léxicas.

Referencias bibliográficas

ALBELDA, M. 2004. “Cortesía en diferentes situaciones comunicativas: la conversación coloquial y la entrevista sociológica informal”, en *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, pp. 109-136. Ariel. ISBN 84-344-8258-4

AMBJOERN, L. 2008. Enseñanza y aprendizaje de la competencia convencional en español: planteamientos del problema y propuestas de solución. *Revista RedELE*, 13. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2008/segunda.html> . [14 julio, 2023].

AYALA, T. 2011. “La expresión de la identidad chilena a través de unidades fraseológicas cotidianas”, *Paremia*, 24, pp. 125-136.

CALSAMIGLIA, A. y TUSÓN, V. 1999. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel. ISBN: 84-344-8233-9

CARCELÉN, A. y UCLÉS, G. 2019. “Diseño y construcción de un corpus oral multidialectal. El corpus Ameresco”, *Normas*, 9, pp. 17-36.

CENTRO VIRTUAL CERVANTES 2021. “El español: una lengua viva. Informe 2021”. *Anuario del Instituto Cervantes 2021*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/informes_ic/p02.htm [14 julio, 2023].

CESTERO, A. 2016. “La conversación. Bases teóricas y metodológicas para su investigación y su enseñanza en ELE”, *Monográfico Linred: la competencia conversacional: investigación y didáctica en el marco de la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE*. Disponible en: https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/30208/conversacion_cestero_LR_2016_14.pdf?sequence=1&isAllowed=y [14 julio, 2023].

CHAVES, A. 2018. “La utilización de una metodología mixta en la investigación social”, en Gadea, K. y Vera-Quiñonez, S. (Eds). *Rompiendo barreras en la investigación*, pp. 164-184. Editorial UTMACH. Disponible en: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15178/La_utilizacion_de_una_metodologia_mixta.pdf?sequence=2 [14 julio, 2023].

CONSEJO DE EUROPA 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [14 julio, 2023].

CORTÉS, S. 2009. “Expresiones zoonímicas en el habla popular chilena”, *Boletín de Filología. Boletín de Filología*, XLIV (2), pp. 243 – 261.

DE LA JARA, V. 2018. “Metáforas en la enseñanza de segundas lenguas: unión entre culturas”, *Revista académica liLETRAd* 4, pp. 349-356. <https://revistaacademicaliletrad.files.wordpress.com/2018/10/29-delajara349-356.pdf>

DE SANTIAGO. J. 2010. “La competencia cultural en la competencia comunicativa: hacia una comunicación intercultural con menos interferencias”, *MarcoELE, Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, pp. 113-130. Disponible en: <https://marcoele.com/la-competencia-cultural-en-la-competencia-comunicativa/> [14 julio, 2023].

FERNÁNDEZ, D. (2023). El español: una lengua viva. El español en el Mundo, Informe 2023: Instituto Cervantes.

GEORGE, T. K. 2018. “Phraseological units in the Chilean variant of *Spanish*: lexicological and lingua-cultural approaches”, *Cuadernos Iberoamericanos*. 3, pp. 30-34.

HERNÁNDEZ, C. 2002. “Interculturalidad, transculturalidad y valores de la acción comunicativa”, en Manuel Casado Velarde, Ramón González Ruiz, María Victoria Romero Gualda (Coord.), *Actas I Congreso Internacional: Análisis del Discurso: Lengua, Cultura, Valores*, pp. 28- 38. Arco Libros. ISBN 9788476356340.

KECSKES, I. 2016. *Intercultural Pragmatics*, Oxford: Oxford University Press. Disponible en: <https://global.oup.com/academic/product/intercultural-pragmatics-9780199892655?cc=cl&lang=en&#> [14 julio, 2023].

KECSKES, I. 2017. “Context-depending and impoliteness in intercultural communication”, *Journal of Politeness Research Language Behaviour Culture*, 13(1), pp. 7-31. DOI 10.1515/pr-2015-0019

LARREA, T. 2015. “La lengua y el componente cultural: maridaje indisoluble en la clase de ELE”, en P.J. Molina Muñoz y M. Cuadra Arance (Eds.), *Actas de las VII Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre*, pp. 123-140. Colección ELEChipre.

MARUENDA, S., y DE VALENCIA, U. 2004. “La pragmática léxica y la negociación del significado”, *Interlingüística*, 15(2), pp. 947-960.

MONTERO, A. 2018. “La utilización de una metodología mixta en investigación social”, en K. Delgado, S. Gadea, W. Gadea, S. Vera-Quiñonez (Coord.) *Rompiendo Barreras en la Investigación*, pp. 164-184. UTMACH.

MORENO FERNÁNDEZ, F. 2000. *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros. ISBN: 84-7635-447-9

MUSTAPKI, A. 2017. “Why is miscommunication more common in everyday life than in lingua franca conversation”, in Kecskes, I. And S. Assimakopoulos (eds.), *Current Issues in Intercultural Pragmatics*, pp. 55-74. Helsinki: John Benjamins. ISSN: 0922-842X

PALACIOS, A. 2016. “Dialectos del español de América: Chile, Río de la Plata y Paraguay”, en Gutiérrez-Rexach, J. (Ed.) *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*. London: Routledge, pp, 330-340. ISBN 978-1-138-94138-0

PIHLER, B. 2018. “Pragmática intercultural, social y cognitiva”. *Verba Hispánica: anuario del Departamento de la Lengua y Literatura Españolas, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, 26, pp.7-11. ISSN 0353-9660.

POTOWSKI. 2015. *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Arco/Libros.

RABANALES, A. 1953. *Introducción al estudio del español de Chile. Determinación del concepto de chilenismo*. Santiago: Editorial Universitaria.

RAFFAGHELLI, J. 2010. “La utopía de las ciudadanías digitales. Negociación del significado e inclusión socio-cultural en comunidades de aprendizaje internacionales”, en V.M. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, pp.1073- 1084.

SUÁREZ, L. e HIJAZO, A. 2019. *La metáfora conceptual y su aplicación a la enseñanza del español LE/L2*. London: Routledge Advances in Spanish Language Teaching. ISBN 978-1-13-865500-3

TOLEDO VEGA, G. M., y GARCÍA, M. 2020. “Referentes culturales en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Chile”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), pp.107–130.

VILLALTA, M.A. 2009. “Conversation analysis. A proposal for didactical interaction research in the classroom.” *Estudios Pedagógicos*, 35(1), pp. 221-238.