

LA DISMINUCIÓN DEL FALLO SOCIOPRAGMÁTICO EN TEXTOS ESCRITOS (*)

INMACULADA GARÍN MARTÍNEZ

¿Se puede reducir el número de *fallos sociopragmáticos* en los alumnos de lengua extranjera o tal vez disminuir su importancia? El objeto de este trabajo es intentar despejar algunas de las dudas que suscita la resolución de esta pregunta, haciendo referencia tanto a la metodología como a los objetivos, así como mencionando algunas tareas y actividades apropiadas al efecto.

1. El fallo sociopragmático se define como un tipo de desajuste en el comportamiento lingüístico, debido a un error en el cálculo bien de la relación social entre participantes (la distancia que los separa socialmente), bien del grado de imposición del acto de habla que se realiza. En palabras de Jenny Thomas, (1983:98-104):

Sociopragmatic failure stems from cross-culturally different perceptions of what constitutes appropriate linguistic behaviour. It is cross-cultural mismatches in the assessment of social distance of what constitutes an imposition, of when an attempt at a 'face threatening act' should be abandoned and evaluating relative power, rights and obligations etc. which cause sociopragmatic failure".

El problema con este tipo de fallos comparado con los fallos gramaticales, es que dañan la imagen pública de aquel que los realiza, ya que no suelen ser evaluados como fallos sino como descortesía (Thomas, 1983:96-97).

La visión de la cortesía lingüística más extendida Brown & Levinson (1978, 1987) considera que en la comunicación, antes que nada, se trata de preservar una imagen pública (*face*), ya que cualquier intercambio lingüístico supone un acto potencialmente amenazador (*FTA* o *face threatening act*), tal como se ha mencionado antes en la cita de Thomas.

A esta visión de Brown y Levinson, se opone, por otro lado, la del *contrato conversacional* —es decir, aquella que pone el acento en los derechos y obligaciones con los que el hablante entra en una conversación, o dicho de otra manera, en las restricciones de uso lingüístico que operan en cualquier intercambio lingüístico (Fraser, 1981). Según este autor, ser cortés significaría respetar las normas de juego y descortés sería aquel que las rompe. El problema en los contextos de instrucción formal de la lengua extranjera es que las reglas de juego muchas veces o bien se desconocen o se conocen mal y, entonces, el error pragmático ocurre inevitablemente y sus consecuencias no siempre se perciben inmediatamente.

(*) Esta comunicación fue presentada por Inmaculada Garín Martínez en el marco del VII Congreso Internacional de Estudios Ingleses, celebrado en la facultad de Filología de Valencia entre el 12 y el 16 de diciembre de 2000, aunque no figura incluida ni en el programa ni en las actas publicadas. Posteriormente ha sido revisada antes de su publicación.

A pesar de que el camino recorrido en el campo teórico de la cortesía lingüística, e incluso en la investigación de la pragmática interlingüística,¹ ha sido muy largo, la incidencia de ambas en la enseñanza de la lengua extranjera es todavía muy escasa, como han señalado (Bou Franch, P., y Garcés Conejos, P., 1994).

El estudio más completo sobre cortesía lingüística es el de Brown y Levinson (1987), pero no nos detendremos en él. Sus dos nociones sobre la imagen (*face*), la cortesía positiva y la cortesía negativa, (*positive and negative politeness*) —el intento de causar buena impresión en el otro y el de no imponerse a él, respectivamente, son fundamentales para entender las relaciones entre los participantes en la interacción, el grado de distancia social, jerárquica o afectiva que los separa o los une.

Los términos de *deferencia* y *solidaridad*, por otra parte, que corresponden a la visión de otros autores, como Fraser (1981 y 1990) o Scollon y Scollon, (1995) son incluso más útiles para describir las relaciones entre los interlocutores. Estos últimos dividen las estrategias de cortesía en dos categorías principales: las de involucrarse (*involvement*) y las de independizarse (*independence*), aunque mantienen los tres sistemas de Brown y Levinson: el relativo al poder, la distancia, y el grado de imposición (*power, distance and degree of imposition*).

Aquí nos limitaremos a examinar el modo en que ciertos aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza y aprendizaje de la competencia sociopragmática pueden ser abordados en un tipo de texto escrito: la carta solicitando trabajo o una beca en un nivel de inglés postsecundario.

Tomaremos como marco de referencia el contrato conversacional de Fraser (1990), ya que nos parece más operativo en nuestro contexto. Para este autor,

“Politeness is a state that one expects to exist in every conversation; participants note not that someone is being polite —this is the norm— but rather that the speaker is violating the CC. (...)”

Ser *cortés*, en palabras suyas “*simply involves getting on with the task at hand in light of the terms and conditions of the Conversational Contract.*” (Fraser:1990, 233).

Fraser reconoce que hay ciertas enunciaciones que codifican la intención del hablante de transmitir *deferencia*. Es en esas enunciaciones que codifican la deferencia del escritor ante el lector en las que nos queremos centrar en este trabajo.

La elección de la forma lingüística apropiada a las circunstancias de la interacción, especialmente a la intención del escritor en textos donde la distancia es más bien grande, (por ejemplo en cartas donde se solicita un empleo o una beca)-, es el aspecto que creemos más relevante en la enseñanza de la pragmática en nuestros contextos escolares.

Se trata como decía Milian (2001: 32) de que los alumnos se representen el contexto de recepción a partir de su propio contexto personal. La idea de adecuar el lenguaje a determinadas intenciones y condiciones, ajustando el texto a la situación discursiva que propone la tarea ha de servir de guía durante todo el proceso de escritura, como luego veremos.

(1) La pragmática interlingüística sería aquella parte de la pragmática intercultural que se ocuparía de la peculiar codificación lingüística que las relaciones sociales manifiestan en dos o más lenguas. La variación en la codificación lingüística que las distintas lenguas naturales hacen de los distintos actos de habla muchas veces se ha atribuido al hecho de que los factores que afectan a la situación de comunicación se alteran considerablemente cuando pasamos de una cultura a otra. (Blum-Kulka, 1989).

La instrucción, entonces, tendrá, en parte, la tarea de sensibilizar a los estudiantes para esta labor de *apreciar/evaluar* este aspecto concreto de la interacción escrita y, por otra, podrá los instrumentos mediadores para la consecución de los objetivos discursivos y de enseñanza y aprendizaje.

De este marco teórico expuesto hasta ahora, se derivan, pues, varios interrogantes: ¿Es posible sensibilizar a los estudiantes para que comprendan su responsabilidad con el lector en las interacciones escritas? ¿Es posible enseñarles estrategias de cortesía? ¿Cómo habría que hacerlo? ¿Qué factores tendríamos que tener en cuenta?

Metodología

Respecto a la metodología apropiada para la enseñanza de la competencia sociolingüística, como P. Bou y Garcés Conejos afirman (1994) *se necesita un metalenguaje específico para que los estudiantes puedan analizar la interacción social, ya que no podemos esperar que identifiquen la manera en la que las relaciones sociales están codificadas en el lenguaje sin proporcionarles antes una herramienta apropiada con la que hacerlo.*

Esto no quiere decir, según creemos nosotros, que, probablemente, los aprendices de la lengua extranjera, no tengan intuiciones acerca de cómo *la codificación de la distancia social*, por ejemplo, se lleva a cabo. Probablemente sí, y puedan hablar de ello, es decir, puedan usar un metalenguaje para entenderse, aunque ese metalenguaje sea más bien coloquial y no científico.

En cuanto al marco teórico desde el cual plantear la enseñanza de la competencia sociolingüística, estamos de acuerdo con Bou y Garcés-Conejos (1994) en que la *Teoría de la Cortesía Lingüística* sería el marco más adecuado.

La dificultad que entraña la enseñanza de ciertos niveles de competencia pragmática es algo evidente. Es por eso precisamente por lo que la tarea de enseñar apropiación pragmática a los alumnos constituye un reto para los profesores. Al contrario que con la gramática, el enfoque normativo, en este caso, no es de gran ayuda, ya que el comportamiento cortés o descortés en la interacción discursiva depende de factores contextuales.

La enseñanza de los aspectos pragmáticos, entonces, al igual que en la enseñanza de los valores literarios de una obra, haría mejor en dirigirse —como hemos dicho antes— a sensibilizar a los alumnos respecto a la situación discursiva, respecto a los parámetros de la interacción, haciéndoles conscientes de que ciertos usos lingüísticos no meditados pueden ser susceptibles de presentar una imagen que se impone, tal vez demasiado, al lector. Esa capacidad de evaluar el contexto de recepción para poder adecuar los textos es la que hemos de desarrollar en los aprendices para conseguir que sean buenos comunicadores.

Este enfoque pragmático de la enseñanza de la escritura cuyos trazos gruesos intentamos esbozar aquí, necesitaría para llevarse a cabo de un modelo de enseñanza distinto, basado en la *interacción*, —sin olvidar, claro está, la transmisión de conocimientos por parte del profesor de forma puntual.

Respecto a la *interacción* —tanto del profesor con el estudiante/s o de los estudiantes entre sí, bien en parejas o pequeños grupos—, es necesario resaltar muy claramente el papel clave que juega en la producción de textos escritos.

La experiencia del Dto. De Didáctica de la Lengua de la Autónoma de Barcelona, dirigida por A. Camps (2001) ha demostrado como la elaboración conjunta de textos escritos, facilita la explicitación verbal de los posibles problemas pragmáticos o de organización, tanto a nivel global, como a nivel intratextual.

El trabajo en grupo y la misma interacción entre los estudiantes permitiría de este modo la explicitación de los contenidos pragmáticos, desde la imagen que se tiene del destinatario a la concreción lingüística de cómo ésta se lleva a cabo en la realización del texto cuando persigue una intención concreta en un contexto determinado.

Criterios previos para la selección y diseño de las tareas:

Tipo de input: auténtico o casi auténtico, al menos en lo que se refiere a aspectos pragmáticos para que los estudiantes construyan su conocimiento pragmático, basado en la realización lingüística de los hablantes nativos.

Papel del profesor: como acabamos de ver, consistiría en ayudar a los estudiantes a situar la FL en su contexto sociocultural para apreciar su significado y función(es) dentro de la comunidad hablante de esa lengua.

Criterios para la realización de tareas o actividades:

- Que favorezcan la interacción entre sí de los estudiantes
- Que proporcionen diversidad de acciones lingüísticas, variedad de contextos (situaciones), temas, papeles, donde el grado en el continuo entre deferencia y solidaridad vaya desplazándose para obligar al aprendiz a una nueva evaluación de la situación discursiva.

Criterios para la selección de tareas y contenidos:

¿Qué *habilidades pragmáticas* se requieren en qué tareas? Sabemos por experiencia que los siguientes hechos se producen frecuentemente, y causan problemas a la hora de escribir cartas formales:

- El alumno se impone demasiado, especialmente en peticiones al destinatario
- El alumno no deja opciones alternativas al lector de la carta
- Se producen interpretaciones (implicaturas) no intencionadas debido a causas diversas como puede ser falta o exceso de información al destinatario, una apreciación equivocada del contexto o a un déficit del conocimiento del mundo o de la lengua por parte del comunicador, etc.
- El alumno necesita de fórmulas y/o formas lingüísticas de comenzar y acabar sus textos.

Las tareas que se proponen se elegirán, pues, en función de los conocimientos que fomenten. Así, las tareas que implican un destinatario claro, donde la función interpersonal es primordial, como ocurre en las cartas, son más adecuadas para practicar los papeles sociales, para aprender a iniciar o concluir este tipo de texto, o para saber cómo influir en el lector.

¿Por qué la habilidad pragmática como objetivo de enseñanza?

La clase es el entorno ideal para practicar y experimentar con las diferentes opciones pragmáticas. En la clase preparamos, apoyamos y animamos a los estudiantes para que se comuniquen de forma eficaz.

Antes de concluir esta exposición veamos cómo podría implementarse la educación pragmalingüística en la intervención en el aula:

Si tomamos el modelo de escritura procesual habitual, tal como mostramos en la figura 1, en la que se visualizan los subprocesos que integran la compleja actividad de escribir, y que van desde la generación de ideas a la copia en limpio, hemos de tener en cuenta que la dimensión sociopragmática está presente en todo el proceso, en todas y cada una de las fases, desde la elección de las ideas, hasta la estructuración o la revisión.

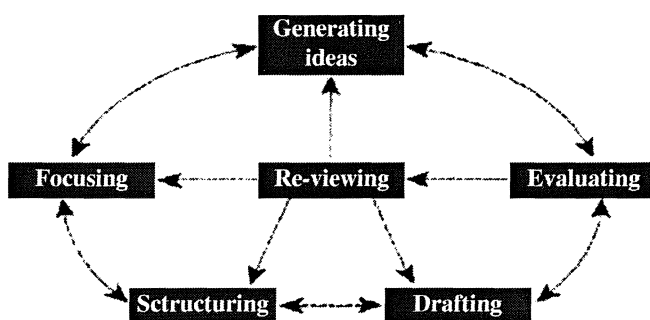


Fig. 1. Un modelo de escritura de procesos. R. White y V. Arndt

Todos los pasos son recurrentes, pero desde el primer momento el productor del texto escrito ha de tener presente a su interlocutor y evaluar la distancia social, la relación de poder entre ambos interlocutores, así como el grado de imposición que el acto de habla implica en esa situación discursiva. Desde el primer borrador hasta el último, los procesos socio-cognitivos, operando en un contexto socio-histórico, inciden y dan forma al texto en tanto discurso que se dirige a alguien y que posee una intención determinada.

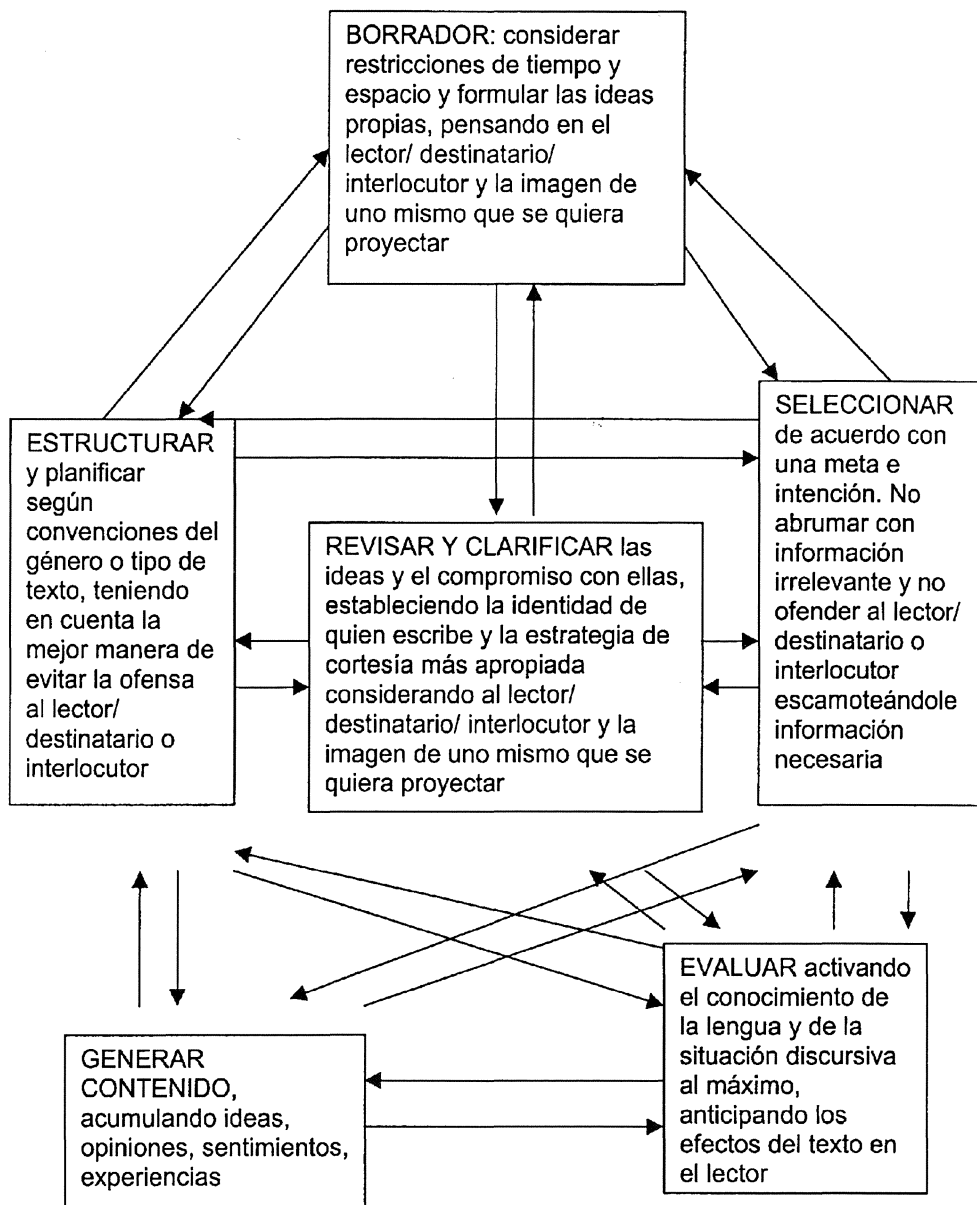


Fig. 2. La escritura como un proceso complejo donde las distintas operaciones son recurrentes e interactúan con los distintos niveles (textual, socio cognitivo y sociohistórico)

Intención	Supuesto lector	Tipo de texto

Fig. 3. Plantilla para fomentar la reflexión sobre el contexto (la intención, lector posible, tipo de texto)

Información ya conocida	Información nueva	Actitud del supuesto lector
-------------------------	-------------------	-----------------------------

Fig. 4. Plantilla para evaluar los conocimientos compartidos o supuestos y la supuesta actitud del lector

Esta plantilla y las otras pueden ser utilizada —modificándolas previamente— tanto para observaciones de textos auténticos como propios, y tanto para planificar un texto nuevo como para evaluar un texto ya terminado.

Audience
Purpose
Language features

Fig. 5. Plantilla para analizar al supuesto lector, la intención comunicativa y los rasgos lingüísticos

Tipo de práctica discursiva (narración, artículo de opinión, carta de queja)
Convenciones del género
Intención comunicativa
Claridad en la expresión de la intención
Estructura del texto
Eficacia de la distribución de la informa. respecto a la intención y al sup. lector
Inicio apropiado
Final adecuado
Información no necesaria o irrelevante
Partes confusas
Información incompleta

Fig. 6. Plantilla para evaluar el contenido

Tipos de actividades que se centran en la competencia sociopragmática:

De entre las actividades que se pueden realizar en el aula, destacan las que implican sobre todo concienciación (*awareness raising activities*), observaciones de textos escritos pertenecientes a prácticas discursivas diversas, tanto de ficción como de no ficción, que se pueden llevar a cabo con las plantillas que hemos visto.

La siguiente plantilla de la fig. 7 se puede utilizar para detectar fallos sociopragmáticos en una tarea guiada.

inicio	intención explícita de por qué se escribe la carta
	referencia exacta a dónde apareció el anuncio al cual se contesta (fecha y lugar)
	referencia exacta al tipo de puesto o beca que se solicita
parte media (presentación)	edad procedencia cualificaciones (estudio/experiencia laboral)
parte media (razones por las cuales se solicita el trabajo/beca)	desempleado, para aprender Inglés, para mejorar sus destrezas laborales, etc.
parte media (qué ofrece el candidato)	valores personales, sociales, gustos, otros.
final	petición de información referente a las condiciones, horario, salario, vacaciones, posibilidad de asistir a clases, etc.
despedida	formulas: <i>Looking forward to hearing from you</i>
	<i>Yours faithfully</i>

Fig. 7. Plantilla para detectar fallos sociopragmáticos. Es un ejemplo de tarea guiada en una carta solicitando trabajo o beca para un nivel de postelementa

Conclusión:

Los aspectos pragmáticos se consideran en esta trabajo más como un conjunto de *convenciones* socio-culturales y lingüísticas que de reglas; convenciones basadas en el uso que los hablantes nativos hacen de las formas lingüísticas en situaciones concretas, previa evaluación de la situación comunicativa.

Los modelos de *textos auténticos* serán una herramienta necesaria, pues, en una instrucción que pretenda guiar a los estudiantes a llevar a cabo una evaluación cada vez más autónoma de los textos de forma, a través de *observaciones* más o menos controladas de los mismos, con el objeto de descubrir esas *regularidades de uso ligadas al contexto* que nos permitirán decidir sobre las convenciones vigentes y sus violaciones, en su caso, en los textos escritos por los hablantes nativos.

Una clasificación de los usos/prácticas discursivas, que agrupe los textos según sus semejanzas permitirá, así, establecer conexiones entre las *convenciones pragmáticas de los textos y sus géneros, ámbitos de uso, etc.*

Al finalizar el proceso de instrucción lo que obtendremos será una comprensión sistematizada de los usos pragmáticos que el aprendiz podrá supuestamente movilizar en futuras situaciones reales, en las que, una vez evaluada la intención del comunicador, y demás factores que completan el contexto de situación, así como la imagen de sí mismo que quiere dar, el productor del texto habrá de negociar, con el supuesto destinatario del texto, las formas lingüísticas apropiadas. Destinatario o interlocutor ausente físicamente, pero que tendrá que conjurar necesariamente cada vez que escribe, representándose en tanto imagen interiorizada para poder así plantear la resolución del problema que plantea todo acto de escritura verdaderamente comunicativo y auténtico.

Para acabar este artículo, podríamos volver a las preguntas que se hace Fraser (1990):

Can we really teach politeness strategies before we know what politeness really is, how it is used by native speakers and what factors influence speaker's choice?

¿Podemos disminuir el fallo sociopragmático siguiendo un enfoque parecido al esbozado aquí? La pregunta está ahí, para intentar contestarla desde el aula, con los aprendices reales. Ya que, como dice Fraser, al menos siempre podremos intentarlo,

try to sensitize students to recognize polite behaviour when they see it.

BIBLIOGRAFÍA

- BLUM-KULKA, S., Y KASPER, G., (1993): *Interlanguage Pragmatics*, Nueva York, Oxford University Press.
- BOU, P. Y GARCÉS-CONEJOS, P. (2002): Teaching Linguistic Politeness: A Methodological Proposal, *International Review of Applied Linguistics*. En prensa.
- BROWN, P. AND LEVINSON, S. (1978, 1987): *Politeness, some universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CAMPS, A. (ed. y coord.) (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión*, *Investigaciones en didáctica de la lengua*, Nº 162, Graó.
- FRASER, B. Y NOLEN, W. (1981): The association of deference with linguistic form, *International Journal of the Sociology of Language*, 27, pp. 93-109.
- FRASER, B. (1990): Perspectives on Politeness, *Journal of Pragmatics* 14, pp. 219-236.
- KASPER, G., Y SCHMIDT, R. (1996): Developmental issues in interlanguage pragmatics, *Studies in Second Language Acquisition*, 18:2.
- (1997), *Can Pragmatic competence be taught*, Second Language teaching and Curriculum Center.
- MILLIAN, M. (2001): Interacción de contextos en la investigación sobre composición escrita, *El aula como espacio de investigación y reflexión*, Biblioteca de Textos 162, Barcelona, Grao, pp. 23-36.
- SCOLLON, R., Y SCOLLON, S. (1995): *Intercultural Communication*, Oxford, U.K. Blackwell.
- THOMAS, J. (1983): Cross-Cultural Pragmatic Failure, *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- (1995): *Meaning in interaction: an Introduction to Pragmatics*. Londres y Nueva York, Longman.