

# LA DIDÁCTICA DE LA PRAGMÁTICA EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS SEGUNDAS Y EXTRANJERAS. ALGUNAS CONSIDERACIONES

ARMANDO GONZÁLEZ SALINAS

## INTRODUCCIÓN

A partir de que la Lingüística fue reconocida como la ciencia del lenguaje, especial atención se ha dado al papel que desempeña dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas. En consecuencia, el centro de atención es ahora la Pragmática, entendida como un enfoque actualizado de la lingüística por medio del cual se intenta relacionar los estudios sobre la interacción y el pensamiento del ser humano, y por ende ha llegado a crear con ello un impacto en el aprendizaje de idiomas extranjeros o segundas lenguas (L2) (Kecskes, 2000: notas de clase, Mey, 1999: Capítulo 1) .

La metodología de la enseñanza para el aprendizaje de una L2 se ha adaptado a, (y adoptado de), las nuevas tendencias surgidas dentro de este campo. Sin embargo, desde sus inicios, el Enfoque Comunicativo (The Communicative Approach) se ha convertido en el modelo más apropiado para adaptar y adoptar. Dicho enfoque partió del principio básico de que la lengua se usa para la comunicación humana, principio que se retoma desde los 70s y 80s hasta el presente. Las contribuciones a la lingüística teórica por especialistas en el área como Widdowson, Nunan, Chomsky, Austin, Searle, Wilkins y otros, se han concentrado en la manera de descubrir el cómo y el porqué los seres humanos usamos la lengua para la comunicación. Se ha tratado de concentrar en el propósito (principal, secundario, encubierto, abierto, etc.), la función (para saludar, requerir, dar instrucciones, dirigir, y otras), la intención (fuerzas ilocutiva o perlocutiva), la actitud (formal, adecuada, aceptable, apropiada), y/o el significado (formal, in/directo, implícito, implicado, presupuesto), por nombrar sólo algunos, cuyas hipótesis de investigación se basan en las mismas interrogantes.

## LA GRAMÁTICA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

El concepto mismo de *gramática* había sido relegado hasta el punto de considerarse como un tema de discusión o inclusión 'prohibido' en los programas de aprendizaje de lenguas; pero el Enfoque Comunicativo, habiéndose encargado de dar respuesta a incontables interrogantes al respecto, ha puesto la gramática de nuevo en perspectiva. Sin perder su estrecha relación con la estructura de la lengua, su alcance y contribución se ha extendido hasta el punto de describirla como el conocimiento de la lengua.

La gramática, entendida en su concepción tradicional, es decir, reglas para la formación de oraciones, ha experimentado varios grados de inestabilidad y de importancia den-

tro de la metodología del conocimiento de lenguas (segundas o extranjeras): desde el papel más importante hasta el casi total rechazo o evidente evasión. Más pronto de lo naturalmente anticipado retomó un justo lugar en el estudio de la lengua que es el de la justificación básica de la estructura de la misma, la cual sostiene hasta el presente y comparte alternativamente con otros componentes lingüísticos cuya raíces se basan en la lengua como objeto de estudio, al igual que la fonología o la fonética.

Las estructuras gramaticales no han logrado ser impartidas con éxito cada vez que se manejan para su presentación y ejercicio a pesar de las innumerables maneras que existen para hacerlo. Quien aprende de una L2 aprende tales estructuras a base de ensayo y error en circunstancias basadas en la vida real, y sin embargo, esto no prueba la efectividad o in-efectividad de la o las estrategias o técnicas para su enseñanza. Los instructores de L2 las han impartido de acuerdo con los métodos, técnicas y conocimiento propio del o de los que estén a su disposición, pero la experiencia en general demuestra que de darse el aprendizaje, se da a pesar del curso o el maestro de lengua extranjera en cuestión.

## EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El enfoque comunicativo (EC) llegó a la enseñanza de lenguas después de que los conceptos de competencia y actuación lingüística, introducidos por Chomsky, 1967 habían sido discutidos desde perspectivas principalmente teóricas hasta el punto de convertirlos en objetivo meta y más allá en la enseñanza de una L2, es decir, contribuir al desarrollo de una competencia comunicativa – concepto concebido por Dell Hymes, un distinguido sociolingüista.

Así mismo, los conceptos *funciones* y *nociones*, derivados de varias aproximaciones a la enseñanza de L2, (Wilkins, 1981) pronto llegaron a obtener gran relevancia y objetivo de enseñanza. Surgieron, con ello, libros de texto diseñados para adaptarse a estas nuevas tendencias dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de idiomas, que aún siguen vigentes. Fue precisamente con estos conceptos y a través de ellos que el EC obtuvo más auge. Los amalgamó de tal manera que les proporcionó una perspectiva bien definida y sólida. Pero quizá la contribución más significativa e importante del EC en la enseñanza de lenguas, fue la incursión de tres imprescindibles elementos que han sido discutidos desde muy diferentes visiones en los últimos veinte años: *forma*, *significado* y *uso*. *Forma* que se refiere a las estructuras gramaticales o lexicón en lo individual, *significado* de la palabra dentro de una estructura, y *uso*, significado, función o propósito de una palabra u oración dentro de una situación contextualizada.

En 1985, en su artículo crítico sobre el EC, Michael Swan discute sus puntos débiles y proporciona sugerencias para su mejoramiento. Swan propone que un análisis científico de necesidades deberá conducir al aprendiente de un curso comunicativo al éxito, al hacer énfasis en su falta de competencia comunicativa cuando resultan incapaces de usar la gramática y las palabras de L2 apropiadamente, aún y cuando hayan sido estudiadas y ‘aprendidas’ a lo largo de un curso dado. Advierte Swan que hasta un aprendiente de nivel intermedio en la actualidad resulta incapacitado para expresar funciones

comunicativas básicas como: *pedir una bebida preparada, abordar el autobús preciso que lo lleve al centro de la ciudad, mantener una conversación por teléfono, o explicar a un mecánico el problema que tiene su carro*. E/la aprendiente carece de habilidades y estrategias productivas y/o receptivas básicas para la comunicación cotidiana. No es capaz de negociar el significado con seguridad o certeza, la lengua que aprende, o ha aprendido, se basa en el uso (usage) como costumbre regular de hábitos desarrollados para y en el salón de clase, en lugar de estar basados en el *uso* (use) como función o propósito comunicativo; él/ella es capaz de producir un texto que puede ser cohesivo más no necesariamente coherente; y esencialmente, no es capaz de relacionar el código con el contexto.

Para resolver la serie de problemas como los anteriormente mencionados, Swan sugiere que un programa de curso (syllabus) con EC deberá incluir intercambios comunicativos de la vida cotidiana actual, así como la enseñanza sistemática de significados con la idea de ayudar a los aprendientes a expresarse y llevar a cabo ciertas acciones con y a través de la L2 que están aprendiendo.

Es hasta ahora que la introducción a la Pragmática se considera como un componente importante de la lingüística, algo muy similar a lo que había sido la introducción de la Semántica diez años antes. Hasta 1985 la Pragmática había sido considerada como una aproximación filosófica y lingüística al estudio del lenguaje. Es a partir de 1985, aproximadamente, que la concentración en el significado es enfáticamente advertida, aconsejada y/o sugerida hasta el punto de promover programas de curso con base semántica (semantic-based syllabi). En un programa de curso semántico, el enfoque en la enseñanza de lenguas se centra en los significados antes que en las estructuras; significados que pueden estar relacionados con *funciones* y *nociones* con sus correspondientes estructuras.

Por ejemplo, enseñar la diferencia de *uso* entre los tiempos verbales pretérito e imperfecto en una narración de eventos en español, la selección de tiempos verbales, en este caso, se basa en un concepto de significado relacionado con el de tiempo y aspecto verbal. Quienes aprenden no pueden usarlos indistintamente, por lo tanto, los instructores deben ser los primeros en estar al tanto de ello y ser capaces de distinguir y 'sentir' la diferencia. La *noción* de duración de dos verbos en secuencia depende de la forma en que el hablante del español como lengua materna concibe cada acción, ya sea como terminada, o en proceso durante un tiempo, independientemente del período de tiempo en cuestión. Existen estructuras como éstas que no resultan fácilmente comprendidas y consecuentemente ejercitadas con precisión. Es en este momento cuando se requiere de una 'pausa' en el proceso de enseñanza-aprendizaje para detenerse en la estructura en particular, en el grado, o nivel de significado y sentido que la(s) misma(s) adquiere(n) en circunstancias contextuales y situacionales pertinentes. El nivel de aprendizaje es otro aspecto importante a considerar ya que el nivel de principiantes, falsos o verdaderos, requiere de más 'pausas', es decir, de más inversión de tiempo para explicar la diferencia entre el uso habitual y el *uso* funcional que deben ser contemplados tanto por los instructores, como por los cursos y los libros de texto, cuando se crea, prepara y elabora un

programa de curso (syllabus) operacional basado en semántica y con el que se espera obtener buenos resultados.

El lenguaje es un conjunto de sistemas y subsistemas, algunos de los cuales requieren de especial atención y que no conllevan la eliminación de uno por el otro, es decir, se consideran uno a uno con el fin de unificarlos en su momento justo. La concentración en el significado de las *funciones* y las *nociones* no garantiza la comprensión de las estructuras gramaticales que los acompañan, la enseñanza de una de ellas no substituye la enseñanza de ninguna de las demás.

Swan sugiere que en el diseño de un programa con base semántica, con el EC como marco de referencia, existen otras categorías lingüísticas que necesitan ser incorporadas. No se necesita concentrarse en las estructuras de alta prioridad, sino más bien en el vocabulario que tenga que ver con los temas de interés de nuestros aprendientes y que a su vez respondan a sus necesidades en situaciones específicas donde la comunicación se esté llevando a cabo. Hay que conceder atención especial a aquellos problemas fonológicos (y/o fonéticos) que puedan interferir con la comunicación. No se trata de construir sólo la competencia lingüística sino también la actuación, es decir, el desarrollo de habilidades y estrategias que aseguren la formación de nuestros aprendientes hasta que eventualmente se conviertan en usuarios de la lengua con buena fluidez en cualquier aspecto del lenguaje, y acorde con el nivel correspondiente. Tanto los instructores como los diseñadores de programas y los escritores de libros de texto deben ver la necesidad de integrar los diferentes tipos de programas: funcional, nocional, temático, fonológico, léxico, estructural, o de habilidades y estrategias, al programa de lengua al que pertenezca(n).

La tarea parece difícil pero no imposible de ningún modo. El integrar un programa tan completo como el que se propone resultaría difícil si se incluyera todo en una sola lección. Hay que considerar que tanto el tiempo dedicado a la instrucción así como un instructor bien preparado para ello es apenas un buen punto de arranque. Dos son los niveles a considerar: el de principiantes y el de intermedios, este último principalmente ya que es el nivel en el que se presta para que los aprendientes comiencen a sentirse más identificados con la lengua y con cierta confianza con respecto al *uso* de la misma.

Para lograrlo, se les puede ir manejando el concepto de *contexto* desde etapas muy tempranas en su instrucción; por ejemplo, al enseñarles cómo preguntar la edad en español, se deben presentar a quienes aprenden ambos contextos, formal y coloquial o cotidiano. Deberán saber que hay formas de preguntar, y de cuándo no hacerlo por cortesía. En una situación sencilla basta con una palabra, como con la pregunta: *¿edad?* Si son hablantes del inglés como lengua materna, pueden relacionarlo con *age?*, por ejemplo. El preguntarle a una mujer cuya edad es mayor de 30 años, en situaciones informales puede ser descortés. Sin embargo, los discentes han de aprender la forma más común de preguntar por la edad de alguien en general, a pesar de que resulte completamente diferente del inglés en donde la palabra *old* es parte esencial. El equivalente en español de *How old are you?* es *¿Cuántos años tiene usted?* o *¿Cuántos años tienes tú?* Existen las dos formas, primero, debido a que en español hay dos pronombres para el *you* en inglés:

la formal *usted* y la informal *tú*; y segundo, porque en español una persona *completa* o *cumple* años de edad. Esta última frase no va siempre incluida porque está sobreentendida o presupuesta, por lo que la pregunta literalmente sería en inglés *How many years (of age) do you (formal o informal) have?* El uso de la traducción directa del inglés sonaría no sólo extraño o sin sentido práctico sino hasta irrespetuoso y muy descortés, algo así como: *¿Qué tan vieja/o eres (tú) o es (usted)?*, que para el español no hace sentido puesto que no concebimos el crecer como sinónimo de envejecer sino como de completar años de edad. Mientras tanto, en inglés, la traducción literal del español sólo suena fuera de uso práctico culturalmente, algo como: *How old a person are you?* o *How old in aging are you?* sin que se caiga en lo irrespetuoso o la falta de cortesía precisamente. No obstante, sin importar qué tan complicado pueda resultar, es algo que se enseña muy pronto en el proceso enseñanza-aprendizaje de una L2, tanto a los hablantes cuya lengua materna es el inglés al aprender español como a los del español al aprender inglés.

De acuerdo con Swan, lo anterior se traduciría como la enseñanza de ‘unidades de comunicación’, principalmente si está ligado a otras formas de pedir información adicional mediante interrogantes como: *¿Cuánto mide (usted) /mides (tú)?* o *¿Cuánto pesa (usted) / pesas (tú)?*, y su equivalente en inglés; *How tall are you? How much do you weigh?*, que en español requeriría de la explicación de los verbos ‘medir’ = measure, y ‘pesar’ = weigh y la relación del *cuánto* y el equivalente de *how* como *qué tan...* adicionalmente.

Aprender una lengua no es lo mismo que usar una lengua. Esto significa que deberíamos intentar facilitar a los estudiantes el hacer cosas con y a través de la lengua para una interacción efectiva, y eso se logra, de acuerdo con Swan, al incluir la Pragmática como parte de la comunicación: la Pragmática lingüística, codificada en la lengua, y la extra-lingüística, implícita en la lengua misma, el contexto y la situación, incluso los aspectos culturales, convencionales y sociales. La enseñanza de todo esto implica el uso auténtico de la lengua y la relación con las lenguas en cuestión, es decir, la lengua meta tanto como la lengua materna, con el fin de explicar las diferencias y/o similitudes.

De acuerdo con Swan, otra importante característica del EC es la evaluación de enunciados como unidades de comunicación – no sólo bajo condiciones de significado proposicional sino en términos de su valor pragmático como respuesta a la pregunta: *¿Qué tanto ‘bueno/benéfico’ resulta de ello?* El EC ha servido de gran ayuda para que los maestros se concentren en el significado así como en el análisis de la enseñanza de la lengua para la interacción comunicativa. La metodología que se deriva del EC conduce la enseñanza hacia la simulación de más intercambios comunicativos como los de la vida real, y menos mecánica, y cuyo centro sea el maestro/instructor.

## **TOMA DE CONCIENCIA SOBRE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA ENSEÑANZA BASADA EN LA PRAGMÁTICA**

Para poder discutir la posibilidad de enseñar o ayudar a desarrollar las características, la conciencia misma, y aun la lógica de la competencia Pragmática, debemos empe-

zar por delimitar el alcance del campo de la Pragmática (Arens, 1994). En el artículo de Kasper sobre el tema de la Pragmática se interpreta la definición del término que da David Crystal como “the study of communicative action in its sociocultural context” (Kasper, 1997:1)<sup>1</sup>. Se prefiere el concepto de ‘acción comunicativa’ (communicative action) en lugar de lo que tradicionalmente se llama ‘acto de habla’ (speech act) con el fin de expandir lo que los usuarios de lengua pueden y de hecho hacen: comprometerse en conversaciones vía actos de habla, al mismo tiempo que participan en diferentes tipos de discurso, e idealmente, mantienen la conversación en la incursión de eventos comunicativos subsecuentes cada vez más complejos. Para ello hay que concebir que la acción comunicativa también cubra la realización escrita de la propia comunicación. Puesto que la definición en cuestión conlleva el aspecto sociocultural del uso de lengua, Leech 1983, y Thomas, 1983, proponen una subdivisión de la Pragmática en dos componentes; la pragmalingüística y la sociopragmática. La primera tiene que ver con la disponibilidad de recursos para participar en actos comunicativos y significados relacionales e interpersonales. Por ejemplo, la habilidad de un usuario de lengua para expresar gratitud de otras formas diferentes del simple *thank you*, o en español más allá de un simple *gracias*, de acuerdo con los varios grados de significado intencional, y de la fuerza ilocutiva pertinente de las estructuras y palabras en cuestión.

La sociopragmática, por otro lado, se refiere al aspecto de la pragmática a través del cual el usuario de lengua puede hacerse sensible a las diferencias sociales y de distancia entre interlocutores que pertenecen a una comunidad de habla a la que uno o el otro puedan pertenecer, o de la que de hecho son representantes.

Por ejemplo en español, está la habilidad de reconocer y usar las diferentes maneras de invitar a salir a alguien, bien sea una mujer a otra, o a un hombre, o entre hombres, en un ambiente social amigable, o en un lugar de trabajo común a ambos. Esto implica la habilidad de reconocer las implicaturas pertinentes como son el usar o evitar usar el verbo ‘invitar’, el cual implica ‘pagar’ (al menos en México), sino las formas convencionales de dirigirse ya sea a un compañero de trabajo, o a alguien cuyo rango laboral es inferior, o bien al jefe o un superior en el mismo ambiente laboral del que el hablante depende.

El artículo de Kasper, 1997, discute la ‘enseñabilidad’, o carácter didáctico, de la competencia Pragmática, y a pesar de que la respuesta apunta hacia un ‘no’, como es el caso para toda competencia puesto que una competencia debería ser adquirida, propone formas pedagógicas de facilitar varios aspectos de la competencia comunicativa para identificar, reconocer, y familiarizarse con sus elementos a través de la experimentación, por medio de la práctica de esas formas.

Kasper presenta modelos semejantes a los de la habilidad comunicativa como los de Savignon 1991, y de competencia de lengua de Bachman 1990, que con el objeto de ser breves no se discuten aquí pero que tienen que ver con detalles específicos de todo aque-

---

(1) El estudio de una acción comunicativa en su contexto sociocultural. Traducción propia.

llo que la competencia pragmática implica. Lo que sí es importante discutir son los resultados de un buen número de estudios realizados con hablantes no nativos (HNN) del inglés. Estos estudios confirman el postulado de que la Pragmática es enseñable, y aún más, que la instrucción en Pragmática es necesaria, principalmente en los niveles avanzados, agrega. A ese nivel la resistencia cultural no causa la falta de éxito en la actuación pragmática; a pesar de que hay 'peros', condiciones y aun intervalos no muy claros de ciertos puntos en discusión.

La implicatura detrás de los resultados de los estudios mencionados en contextos y situaciones como una entrevista con un asesor para discutir trabajo de clase, son institucionalizadas y familiares sólo para hablantes nativos (HN), y no para HNN cuya actuación pragmática es 'juzgada' bajo estándares esperados por un HN profesional. Las reacciones de los HN en eventos comunicativos como al que se alude pueden también variar según el estudiante o el maestro en particular. ¿Cómo es posible entonces concluir que el comportamiento pragmático de los HNN es imperfecto, insatisfactorio, y aun descortés, a sabiendas que esas características pueden darse en ciertos eventos comunicativos de esa naturaleza de HN a HN?

Los aprendientes de una L2 ya poseen una competencia Pragmática y práctica de un innumerable conjunto de actos de habla que manejan en su propia L1, algunos de los cuales han sido clasificados como universales, como por ejemplo, el pedir, negar, interrumpir, o sugerir algo, o simplemente saludar. Como HNN no conocen las diferencias y similitudes en la lengua meta. Algunos estudios muestran que, o no se dan cuenta de ellos, no aciertan en reconocerlos, no pueden diferenciarlos, o simplemente prefieren ignorarlos dependiendo del contexto o contextos en los que los HNN son 'puestos a prueba'. Eso no significa que no sepan qué hacer sino que no lo hacen por falta de experiencia o por no conocer lo que se espera de ellos. Esto es una razón válida para confirmar que los rasgos pragmáticos, las rutinas y actos de habla que le son necesarios deberían serle enseñados.

Para concentrarse pedagógicamente en lo que se puede hacer, Kasper sugiere cuatro grupos como puntos de instrucción que tienen que ver con la producción de los HNN: 1) selección de actos comunicativos, 2) las estrategias por las que se realiza ese acto, 3) su contenido, y 4) su forma lingüística. Sin embargo, antes que todo eso está el hecho de que los aprendientes sean expuestos a estadios de alerta sociopragmáticos tanto como pragmalingüísticos. En mi opinión, los HN de cualquier L2 también deberían estar, o aprender a estar, alertas con respecto a las diferencias culturales, y en el caso de asesores académicos, deberían entender que están tratando con HNN, y de esta manera estar listos para y dispuestos a explicar la implicatura pragmática de negociar significado apropiadamente en situaciones poco o nada familiares, en la cultura de L2, y en contextos específicos. Contextos con los que los HNN tendrán que familiarizarse si pretenden permanecer en contacto con la cultura meta.

El aspecto más positivo derivado de los resultados de tales estudios, llevados a cabo por un buen número de lingüistas y científicos, es el hecho de que la Pragmática es enseñable. No solamente en los niveles avanzados sino desde principiantes, como es el caso

de las presentaciones y los saludos en español el primer día de clase. Los HNN tienen que pedir y dar nombres individualmente tanto a nivel formal como coloquial. En español, la forma de preguntar el nombre de una persona es *¿Cómo te llamas?* (informalmente) o *¿Cómo se llama usted?* (formalmente). El verbo asociado con pedir el nombre de una persona es reflexivo, y aun cuando puede enseñarse como una frase hecha, el *reflexivo* como concepto verbal en español es muy importante. No sólo por su alto grado de frecuencia en un gran número de verbos y expresiones, sino a causa de su uso en todos los niveles de aprendizaje de esta L2. Tómense por ejemplo los siguientes verbos comunes y su equivalente en inglés, que no es reflexivo: peinarse = ‘to comb oneself’, lavarse = ‘to wash oneself’, acostarse = ‘to put oneself to bed’, despertarse ‘to wake oneself up’, levantarse = ‘to get oneself up’, y otros. Todos ellos se aprenden en el nivel de principiantes. Algunos de ellos son solamente reflexivos pero algunos otros tienen la contraparte que requiere de diferente uso y su consecuente significado que va de acuerdo con la intención del usuario, es decir, la fuerza ilocutiva que lleva al proferirlo(s).

Existen además otras consecuencias que siguen al uso de objetos para los verbos transitivos, y que no requieren de adjetivo posesivo: *Me lavo las manos* = I wash myself the hands, not my hands, dado que la partícula de reflexivo conlleva el posesivo. O bien en estos ejemplos: *Me acuesto a las 10 pero acuesto al niño a las 8*, = I put myself to bed at ten, but I put + personal a + the child at 8. El verbo es reflexivo en la primera parte de la oración, y transitivo + preposición ‘a’ personal + objeto directo humano, en la segunda.

“The research supports the view that pragmatic ability can indeed be systematically developed through playful classroom activities.” (Kasper, 1997:8).

Esto es solo el principio de lo que los ambientes de aprendizaje pueden lograr para promover el desarrollo al que se alude. Se ha discutido por largo tiempo que la enseñanza cuyo centro es el maestro/instructor minimiza las oportunidades que el discente tiene para producir la lengua para la interacción. Kasper dice que aun en esos casos existen oportunidades para ‘exponer’ a los aprendientes a algún tipo de comportamiento pragmático, el del maestro/instructor y el del discente en el salón de clase como contexto situacional. Este contexto les es familiar y puede ser aun repetitivo, pero desde perspectivas diferentes. El discurso tipo del salón de clase es tan auténtico como cualquier otro discurso y puede ser, y de hecho lo es, benéfico tanto para el maestro/instructor como para el aprendiente.

El acercamiento didáctico que se recomienda para la enseñanza basada en tareas (task based teaching), que por cierto ha estado en los escenarios educativos por algún tiempo, ha rendido buenos resultados por el hecho de estar basado en el aprendizaje cooperativo y en dinámicas de grupos pequeños. Dos tipos de actividades se sugieren:

---

(2) La investigación al respecto apoya la perspectiva de que la habilidad pragmática puede realmente ser sistemáticamente desarrollada a través de actividades de clase planificadas. Traducción propia.



- i) Estado de alerta conciente con respecto a estrategias sociopragmáticas y pragmalingüísticas, así como información a través de la exposición al uso de lengua auténtico, y
- ii) Tareas de observación, las que capacitarían a los HNN a ensayar y realizar algunas de las estrategias pragmáticas a las que han sido expuestos y/o de las que se han concienciado formalmente.

El objetivo global final consiste en ayudar a desarrollar habilidades pragmáticas, las que eventualmente ayudarán a los HNN a convertirse en comunicadores exitosos y eficientes dentro de una segunda lengua.

## CONCLUSIONES

Kasper, 1997, propone cuatro objetivos para la instrucción en pragmática (la traducción de ellos es propia y libre) y para cada uno de ellos se agrega un comentario afirmativo o bien de discusión:

1. La lengua y el uso de lengua de un HN no es precisamente un modelo a imitar. Las mismas exigencias van para los HNN que para los HN en cuanto a sus habilidades comunicativas, y la necesidad de estudiar cómo los HN y los HNN se comunican efectivamente en diferentes contextos situacionales.

De acuerdo completamente con la primera parte, en términos generales. Todo depende de la educación, la edad y aún el género (sexo) de los HN. Los HN no educados, cualquiera que sea su lengua materna, no representan necesariamente al usuario de lengua estándar. No hay que olvidar que la mayoría de los HNN aprenden el uso de lengua 'educado' en la escuela, y eso es un hecho indiscutible. A lo que se refiere el factor 'edad' es al nivel de madurez, que no necesariamente viene con la edad en todos los casos. En cuanto a género, por mucho tiempo se ha discutido que las mujeres tienden a ser más comunicativas que los hombres, y eso ayuda, pero se sabe que esto no es una constante.

En cuanto a la segunda parte del primer objetivo, es perfectamente natural esperar el alcance de las habilidades comunicativas para ambos HN y HNN como seres humanos, sin embargo, es imposible olvidar las diferencias culturales y las idiosincrasias propias para en consecuencia esperar resultados notoriamente diferentes. La última parte del objetivo deberá mostrar resultados muy interesantes al analizar una interacción espontánea. Estoy convencido que para los americanos de los Estados Unidos, es intrínsecamente, y aun idiosincrásicamente, difícil aceptar a los HNN, o extranjeros en general, con facilidad en casi cualquier contexto, aunque es algo con lo que han tenido que aprender a vivir, es decir, dado el efecto del gran crisol o 'big melting pot effect'.

2. Parece haber un entendimiento implícito de que los HNN eficientes y exitosos en el manejo de una L2 cuentan con la misma o muy similar habilidad pragmática. Siegal, 1986, señala: "Second language learners do not merely model native speakers with a desire to emulate, but rather actively create both a new interlanguage and an accompanying identity in the learning process" (1996:362 ss, en Kasper

1997:12). Los aprendientes de una segunda lengua no emulan a, o siguen el modelo meramente de los HN, sino que más bien activamente crean tanto una nueva interlengua y una identidad que los distingue en el proceso de aprendizaje. (Traducción propia)

La distancia y práctica pragmática de los HNN puede relacionarse con la perspectiva propia de los HNN, su estatus social dentro de la comunidad de habla a la que ahora pertenecen, o tratan de pertenecer, y la experiencia que viven con los HN en diferentes contextos y/o interacciones.

En un sentido muy general, los HNN tienden a adaptarse más fácilmente a una nueva cultura simplemente porque han hecho el esfuerzo de cambiarse de la propia, por cualquier motivo que sea. Sin embargo, no es fácil hacerlo y hay casos en que llegan hasta el punto de perder su propia identidad y lazos culturales.

3. “Members of the target community perceive NNS’s total convergence to L2 pragmatics as intrusive and inconsistent with the NNS’s role as outsider to L2 community, whereas they may appreciate some measure of divergence as a disclaimer to membership” (1996:362 ss, en Kasper 1997:12). Los integrantes de la comunidad de la lengua meta perciben la conversión total de los HNN a la pragmática de L2 como intrusa e inconsistente con el rol de los HNN como ajeno (outsider) a la comunidad de L2, mientras que, a la vez, puede que aprecien alguna medida de divergencia como una renuncia a su integración comunitaria. (Traducción propia)

Las palabras subrayadas hablan por sí mismas. Las implicaturas detrás de cada una de las palabras confirman lo que recién se mencionó líneas más arriba en la última parte de 1. Por naturaleza, los HN son prácticamente intolerantes hacia los HNN y todo lo que venga de y con ellos. Si los HN se concientizan de esta realidad y aprenden a hacer algo al respecto, los resultados promoverían más fácilmente la interacción entre los HNN con los HN.

4. a) “Language classrooms provide an ideal arena for exploring the relationship between learner’s subjectivity and L2 use” (Kasper 1997, p. 12) Los salones de clase proporcionan un terreno ideal para la exploración sobre la relación entre la subjetividad del aprendiente y su uso de L2. El resultado, agrega la autora, pueden conducir la instrucción de L2 como parte de la educación de lengua. (Traducción propia)

Lo anterior suena ideal pero hasta amenazante. El salón de clase puede parecer como un laboratorio de experimentación y prueba, y eso no es precisamente el objetivo, ni el medio, y mucho menos el fin que se persigue.

- b) “Results are encouraging, suggesting that most pragmatic features are indeed teachable” (Kasper & Rose 1999:96). Los resultados son motivantes, sugieren que la mayoría de las características de la pragmática son de hecho enseñables. (Traducción propia)

Y así es, la Pragmática, Lingüística y Extralingüística, son potencial y necesariamente enseñables. Los HNN o aprendientes de L2, tanto como los lingüistas y pragmáticos, ciertamente se beneficiarían de los resultados de cualquier estudio cuyo objetivo estuviera enfocado en información pragmática así como una verdadera práctica de las situaciones de la vida real disponibles para ambos. Se entiende que los intereses para cada uno de hecho varían.

Pero el segundo elemento más importante en el proceso de aprendizaje de una L2 es el *instructor* de la lengua misma, muchas de las veces empírico, como lo es la mayor parte de la gente alejada del mundo de la Pragmática y la Lingüística Aplicada específicamente. Ese/a maestro/a instructor/a precisamente es quien tiene que ser instruido, alertado hacia y entrenado en todo aquello que se espera de él/ella. Los conceptos a incluir serían: la Pragmalingüística, la Sociopragmática, las características y rutinas de la Pragmática, la relación Gramática – Texto – Discurso, los Actos Comunicativos de Habla, las intenciones/fuerzas Locutivas, Ilocutivas y Perlocutivas, y conceptos como estos, que supuestamente él/ella ya llevan a cabo en su quehacer didáctico diario y su vida normal, eficientemente y con éxito. Además, se espera que él/ella conozcan, o al menos se le concienzamente de todo los conceptos anteriormente mencionados, a todo nivel social y contexto dinámico en el que participen.

El carácter didáctico de la Pragmática, es decir, el aspecto enseñable, en cualquier nivel comienza con la educación en todo nivel. Los Pragmáticos y Lingüistas pueden no ver el bosque por la inmensa cantidad de árboles que lo conforman. Estoy firmemente convencido que la Pragmática comenzó a enseñarse hace ya un buen tiempo de una manera un tanto simplista quizá, a nivel léxico, gramático y hasta cierto punto semántico, debido a que la Pragmática como se concibe modernamente, asociada a la lingüística, con rutinas, características, implicaturas y explicaciones no era conocida.

De esta manera, sólo queda dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Qué hace a la Pragmática ser ‘enseñable’? En mi opinión, se requiere de una campaña pública sobre la Pragmática orientada a la Educación como institución, la cual idealmente debería:

1. Instrumentar cursos sobre Pragmática a nivel de principiantes, intermedios y avanzados para educadores: instructores/ maestros/ profesores de L2,
2. Promover entre los especialistas en diseño de programas para la enseñanza de lenguas que se enfoquen en la toma de conciencia y práctica de actividades sobre la pragmalingüística y sociopragmática comunicativa como parte de una metodología ecléctica del aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras,
3. Exigir a los maestros/ instructores de la lengua meta que la usen eficiente y exitosamente desde el curso/nivel pragmático del que él/ella esté a cargo y sepa enseñar, y
4. Requerir de los HN del inglés tomar conciencia, de forma realista, sobre las diferencias y similitudes de *uso* de lengua natural de los HNN con el fin de aprender de ellos y entenderlos tanto como su uso de lengua materna, de tal manera, que los HN puedan ayudar a los HNN a manejar la conducta que en L2 se espera de ellos.

Todo esto, en mi opinión, sólo constituiría el primer paso hacia la realización de la tarea final de convertir la Pragmática en objeto didáctico, enseñable.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENS, EDMUND. 1994. *The Logic of Pragmatic Thinking. From Peirce to Habermas*. Translated by David Smith. New Jersey: Humanities Press.
- AUSTIN, JOHN LANGSHAW. 1962. *How to do things with words*. Boston: Harvard University Press.
- BACHMAN, L.F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.
- LEECH, L.G. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- MEY, JACOB L. 1999. *Pragmatics. An Introduction*. Oxford, Malden Massachusetts: Blackwell Publishers.
- NUNAN, DAVID. 1988. *Syllabus design*. London: Oxford University Press.
- KASPER, GABRIELE. 1997. *Can Pragmatic Competence be taught?* Second Language Teaching & Curriculum Center. University of Hawaii. NFLRC NetWork #6.  
<http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>
- KASPER, G. y ROSE, K. R. 1999. Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KECSKES, ISTVAN. 2000. Pragmatics: an ETAP course at SUNY. Summaries made by Dr Kecskes and class notes.
- SAVIGNON, S. 1991. Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25, 261-277.
- SEARLE, JOHN R. 1969. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press.
- SEARLE, JOHN R., KIEFER, FERENC and BIERWISCH, MANFRED. 1980. Edited by. *Speech act theory and pragmatics*. Syntheses language library. Dordrecht, Holland: D. Reidel
- SWAN, MICHAEL. 1985. 'A critical look at the Communicative Approach' (1). *ELT Journal*, Vol. 39/1 January.
- SWAN, MICHAEL. 1985. A critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal*, Vol. 39/2 January.
- THOMAS, JENNY. 1983. Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4, 91-112.
- WIDDOWSON, H.G. 1979. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: OUP
- WILKINS, D.A. 1981. 'Notional syllabuses revisited.' *Applied Linguistics*, 2 (1), 83-89.