

ALGUNAS CLAVES PARA EVITAR EL FALLO SOCIOPRAGMÁTICO EN LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS COMO L2¹

Manuel Padilla Cruz

Universidad de Sevilla

1. Introducción: el fallo sociopragmático

El fallo sociopragmático, uno de los componentes de lo que Thomas (1983) denominó *fallo pragmático*, se origina por el comportamiento lingüístico inadecuado de un hablante en un contexto determinado debido al desconocimiento de las condiciones sociales del uso de una lengua o al seguimiento de unas convenciones sociales que operan de distinta manera en diversos grupos sociales o culturales. Para que un acto o un macro-acto de habla sean pragmáticamente aceptables hay que conocer las secuencias discursivas que se utilizan para llevarlo a cabo y, además, evaluar unas variables contextuales cuyos valores son, en la inmensa mayoría de los casos, específicos de una cultura². Cuando los hablantes utilizan una secuencia discursiva distinta de la que otro grupo de hablantes hubiera empleado para llevar a cabo un determinado acto de habla o asignan a una o más de estas variables valores distintos de los que otros hablantes con los que se relacionan hubieran asignado, se produce un fallo sociopragmático.

Los fallos sociopragmáticos son de gran importancia en la enseñanza de una L2, pues en muchos casos son los causantes de malentendidos conversacionales y de ellos se originan estereotipos sociales que tienen como resultado una percepción negativa del interlocutor que los comete. En este trabajo se afrontarán estos fallos desde una perspectiva cognitiva. En primer lugar, se presentarán de manera muy resumida los postulados teóricos fundamentales de

¹ Quisiera expresar mi agradecimiento a la Dra. Pilar Garcés Conejos por sus comentarios y sugerencias sobre este trabajo.

² Entre estas variables se podrían citar la distancia social entre los interlocutores, el poder que ostentan, el rango de imposición de un determinado acto en una cultura, o sus costes y beneficios para los interlocutores.

la Teoría de la Relevancia (Sperber & Wilson, 1986, 1995) y, seguidamente, se señalará la importancia que tiene en la comunicación el contexto, que contiene representaciones mentales que conforman el conocimiento general y otro conocimiento más específico que establece las pautas para actuar en las distintas situaciones comunicativas. Esto nos llevará, a continuación, a comprender que el fallo sociopragmático estriba en la mayoría de los casos en diferencias del conocimiento específico que tienen interiorizado los interlocutores sobre el comportamiento lingüístico esperado en una situación determinada, lo que influye en la selección de estímulos verbales ostensivos que hacen al receptor recuperar implicaturas no deseadas por el emisor. Por último, se ofrecerán algunas sugerencias metodológicas para evitar estos fallos.

2. La Teoría de la Relevancia

La Teoría de la Relevancia (Sperber y Wilson, 1986, 1995) es uno de los modelos pragmáticos que tratan de explicar la comunicación más interesantes actualmente. Parte de la negación que la comunicación sea un mero proceso de codificación y decodificación de enunciados, puesto que el significado gramatical de un enunciado no basta para recuperar el significado del mismo. Todos los enunciados son normalmente incompletos, por lo que el receptor debe descubrir su sentido, desambiguar algunas expresiones, asignar referente a otras, o recuperar elementos elididos (Wilson, 1993)³. Además, cada enunciado puede tener distintos significados dependiendo de factores como la identidad de los interlocutores, o el contexto situacional o temporal. Esto implica que cada enunciado puede expresar implícita o explícitamente una gran variedad de contenidos proposicionales, lo cual lleva a los autores de la teoría a establecer una distinción entre *lo que se dice* y *lo que se implica*. De acuerdo con Sperber y Wilson (1986, 1995), la comunicación humana se debe entender como un

³ Según Sperber y Wilson (1995: 182), un receptor tiene que recuperar las *explicaturas* del enunciado, '[...] a combination of linguistically encoded and contextually inferred conceptual features'.

proceso ostensivo-inferencial en el que el emisor atrae la atención del oyente sobre una serie determinada de hechos para comunicar algo y el oyente infiere la realidad a la que aquél se refiere y su propósito al hacerlo⁴.

En los procesos inferenciales que tienen lugar en la comunicación, el receptor combina la información que recibe con los supuestos o representaciones mentales almacenados en su mecanismo cognoscitivo, un subconjunto de los cuales forma lo que se denomina *contexto*. Este conjunto de representaciones contiene, entre otros, conocimiento científico o cultural, supuestos sobre los distintos interlocutores con los que se relaciona, o información sobre las distintas maneras en las que se desarrolla la interacción en su grupo social o cultural. Estas representaciones mentales son creadas a partir de su percepción de la realidad externa por medio de los sentidos, que son los mecanismos de *input* que le permiten obtener un conocimiento del mundo y que actúan, a su vez, como filtros. Las capacidades físicas influyen la percepción de la realidad que cada ser puede tener, por lo que se puede afirmar que dos individuos distintos nunca compartirán el mismo tipo de representaciones mentales.

En la comunicación los interlocutores procesan los enunciados que reciben estableciendo relaciones con los supuestos mentales previamente almacenados en el cerebro y tratan de ver los efectos contextuales que obtienen, así como el tipo de los mismos⁵, al combinar información vieja con información nueva. Los seres humanos estamos dotados con un principio que nos permite evaluar las interpretaciones de los enunciados, y que es tan poderoso que nos permite eliminar todas las interpretaciones de un enunciado salvo una, que es la que el emisor trató comunicar. Esta interpretación no se decodifica, sino que se infiere por medio de un proceso no demostrativo de inferencia. Este principio es, según Sperber y Wilson (1986, 1995), el Principio de Relevancia: 'Every act of

⁴ En la comunicación ostensivo-inferencial los interlocutores acceden al nivel de *lo que se implica*, constituido por las *implicaturas*, que son contenidos que no se expresan de manera explícita y que se pueden deducir a partir de conjuntos de supuestos mentales.

⁵ Los efectos contextuales pueden ser, según Sperber y Wilson (1986, 1995), refuerzos, contradicciones o implicaciones contextuales.

ostensive communication communicates a presumption of its own optimal relevance', donde la presunción de relevancia óptima se entiende como:

- a) The set of assumptions **I** which the communicator intends to make manifest to the addressee is relevant enough to make it worth the addressee's while to process the ostensive stimulus.
- b) The ostensive stimulus is the most relevant one the communicator could have used to communicate **I**. (Sperber & Wilson, 1995: 158)

Todo enunciado supone una atracción de la atención del receptor por parte del emisor y crea en el primero expectativas de relevancia. En la comunicación ostensivo-inferencial el emisor, por tanto, tratará que no haya otra interpretación posible de un enunciado que proporcione suficientes efectos contextuales como para considerarla relevante. Según Wilson, 'An utterance, on a given interpretation, is consistent with the principle of relevance if and only if the speaker might rationally have expected it to be optimally relevant to the hearer on that interpretation' (1993: 352-353).

No obstante, se debe recordar que la relevancia no es una cualidad intrínseca de los enunciados, sino adicional, pues lo que puede ser relevante para un individuo podría no serlo para otro o incluso para el mismo individuo bajo circunstancias distintas. La relevancia es una característica de los enunciados resultante de la conexión del mensaje con el contexto, con el conjunto de supuestos mentales seleccionados para la interpretación de un enunciado en un determinado momento.

3. El conocimiento general y el conocimiento específico

Dentro de esta visión cognitiva de la comunicación que ofrece la Teoría de la Relevancia, el contexto tiene un papel que resulta crucial. Todos los individuos contienen en su mente una infinidad de supuestos a los que recurren en numerosas ocasiones en los distintos intercambios conversacionales. Se

puede decir que un individuo tiene un conjunto de supuestos que conforman el conocimiento general, fruto de la experiencia derivada de su relación personal con la realidad externa, que le permite comprender el comportamiento de otras personas simplemente porque esas otras personas son seres humanos (Escandell, 1996: 634). Dentro de este gran conjunto habría unos subconjuntos de supuestos relacionados entre sí que constituyen el conocimiento específico, que le permite interpretar y participar en acciones en las que se ha visto implicado en numerosas ocasiones y le ahorra esfuerzo de procesamiento. Este segundo tipo de conocimiento está estructurado en *frames*, *scripts* o *schemata*, como proponen Janney y Arndt (1992: 32), Schank y Abelson (1977: 41) o Escandell (1996: 634)⁶, y a ellos recurren las personas constantemente.

Las representaciones mentales que constituyen este tipo de conocimiento proporcionan unas plantillas para la interpretación de los estímulos que percibe el individuo, con una serie de opciones o huecos que se van seleccionando o completando en función de los datos recibidos por medio de los sentidos. Un participante en la interacción llega a una interpretación cuando ha rellenado todos los huecos, o ha seleccionado las opciones pertinentes de una plantilla determinada, con información nueva complementada con la información previamente existente en su mecanismo cognoscitivo. Los participantes en un intercambio conversacional comparten la certeza que ésta es una facultad común a todos los seres humanos, por lo que la comunicación se fundamenta en la producción y comprensión de lenguaje basado en conocimientos estructurados. Los conceptos de los enunciados activan sus marcos correspondientes, que ofrecen un abanico de posibilidades sobre información que puede aparecer a

⁶ De acuerdo con Janney y Arndt (1992: 32), estos términos equivaldrían al de *supuestos situacionales*, y se referirían a '[...] working hypotheses that people adopt on a moment to moment basis to orient themselves in the ongoing conversation. [...] Due to their embeddedness in cultural experiences situational assumptions are directly related to, and derived from, cultural assumptions'. Para Schank y Abelson (1977: 41) un *script* es '[...] a structure that describes appropriate sequences of events in particular contexts. A script is made of slots and requirements about what can fill those slots, [...] is a predetermined stereotyped sequence of actions that defines a well-known situation'. De acuerdo con Escandell (1996: 634), un *marco* o *frame* es una '[...] data structure for representing a stereotyped situation. It denotes events sequences, but also ordered expectations of objects and setting'.

medida que avance una conversación y sientan las bases sobre las que se interpretan palabras o partes de los enunciados que no proporcionan la suficiente información como para encontrar un contexto idóneo en el que sean interpretadas. Además, los conocimientos específicos aportan datos sobre modelos de comportamiento apropiados según las circunstancias, y contienen, a su vez, información sobre el lenguaje que se tiene que utilizar. Se deduce, por consiguiente, que una gran parte del comportamiento humano se encuentra influenciado por el conocimiento específico.

Este conocimiento varía de individuo a individuo, por lo que se puede concluir que también cambiará según las culturas o los grupos sociales. Esto se apoya en la afirmación que los mecanismos cognoscitivos actúan como filtros y están ajustados de distinta manera según las capacidades físicas de cada individuo. Se podría decir que algunas representaciones mentales serían comunes, aunque nunca idénticas, a todos los individuos pertenecientes a un cierto grupo social, por lo que conformarían una especie de conocimiento cultural sobre el que todos los miembros de ese grupo procesan los estímulos y que es muy difícil de alterar por medio de otros supuestos que las contradigan: '[...] they remain relatively stable and their influence on social interaction becomes almost automatic. Events that contradict them do not change them, but tend rather to be interpreted as incorrect, ununderstandable or abnormal' (Janney & Arndt, 1992: 31). Cada miembro debe aprender el comportamiento que se estima correcto en su comunidad para llegar a ser competente dentro del grupo; es decir, debe interiorizar un contexto social y asignarle una serie de representaciones mentales. Como Janney y Arndt (1992: 30) afirman, '[...] growing up to become a normal member of a culture is largely a matter of learning how to perceive, think, and behave as others in the culture do'. Es más, la medida en la que los miembros de una sociedad son capaces de actuar dentro de ella viene en gran medida determinada por su capacidad de representación interna del contexto social.

Los aspectos sociales de la comunicación se habrán de analizar en términos de la estructura y los contenidos del conocimiento específico, por lo que no se deberá poner tanto énfasis en los procesos de inferencia, parte importante, pero no la única, en la interpretación de la comunicación: el énfasis habrá que ponerlo esencialmente en el contexto mental. Cada individuo tiene una serie de supuestos accesibles en un momento concreto, un conocimiento previo obtenido a través de la exposición reiterada a situaciones que actúan como un *marco*, *script*, o *esquema*. Éste es el tipo de conocimiento que se requiere para interpretar un mensaje o cualquier acto de comportamiento ostensivo.

4. Una aproximación cognitiva al fallo sociopragmático

Una vez expuestos los fundamentos teóricos en los que se basa este trabajo, pasamos a continuación a tratar desde una perspectiva cognitiva el fallo sociopragmático, que se va a interpretar como el resultado de la actuación de dos individuos que siguen diferentes conocimientos específicos que les dictan el comportamiento que se espera en una situación determinada. Que dos interlocutores perciban de manera distinta un mismo estímulo ostensivo pone de manifiesto que puedan estar operando a través de una selección distinta del contexto, lo cual se aplica también a los casos de intercambios interculturales de los que surgen fallos sociopragmáticos. En estas circunstancias, los hablantes se encuentran en una misma situación pero actúan siguiendo lo establecido por las normas interiorizadas que les ha marcado su grupo social o, incluso, malinterpretando un concepto clave o toda la situación, con la consiguiente selección errónea del *marco*, del *script* o del *esquema mental*. Ésta es la base de los estereotipos que se derivan de la comunicación intercultural e intracultural, ya que '[...] it is difficult to assess personality characteristics, because such judgements are always measured against cultural standards. If we don't know the standard, we can't gauge the divergence from it [...]' (Tannen, 1984: 191). En todos estos casos se toma como punto de referencia el conocimiento

específico que cada individuo tiene interiorizado para hacer juicios de valor sobre el comportamiento de otro procedente de una cultura distinta o perteneciente a un grupo social que concede más importancia a otros valores o normas de comportamiento.

Por ello, en la comunicación es necesario tener un conocimiento de las normas de comportamiento que los distintos grupos establecen como correctas y de las estrategias comunicativas que un grupo utiliza para llevar a cabo los distintos actos o macro-actos de habla. Estas normas y estrategias no sólo varían de una cultura a otra, sino que varían incluso dentro de una misma cultura, pues por medio de la lengua se establecen relaciones de identidad con otros individuos. Cada grupo social o cultural establece unos procedimientos para llevar a cabo distintos actos de habla o relacionarse entre los miembros que componen dicho grupo; es decir, determina una secuencia de acciones que le permite lograr un fin deseado (Hayashi, 1994).

Las diferencias entre las distintas culturas se tienen que explicar, por tanto, como diferencias en el tipo de comportamiento prescrito para una situación concreta. Comportarse cortésmente no es una cualidad, sino una habilidad adquirida a lo largo de la experiencia humana resultado de una interiorización de patrones de comportamiento considerados correctos dentro de una colectividad específica. Cada vez que un participante en un intercambio conversacional actúa según la manera indicada los mecanismos de procesamiento del otro participante derivan una interpretación positiva – cortés –, mientras que en las ocasiones en las que ese comportamiento no sigue las pautas establecidas se deriva una evaluación negativa – descortés. La cortesía se entiende como un estado en el que los participantes en un intercambio no se exigen un esfuerzo adicional de procesamiento que les lleve a la obtención de implicaturas no deseadas. Los hablantes tratarán de comunicar su intención de la manera más directa posible, a través de estímulos verbales ostensivos con el menor coste posible. No deberán en ningún momento alargar en exceso el proceso inferencial de su receptor, pues

al hacerle asumir un mayor esfuerzo de procesamiento éste puede derivar implicaturas no deseadas por esperar efectos contextuales que compensen el esfuerzo realizado. Una manera en la que los hablantes pueden aumentar los procesos inferenciales de los receptores y, por tanto, hacerles recuperar implicaturas no deseadas, es no comportarse de la forma que se espera en una situación específica. Esto tiene como resultado un fallo sociopragmático que, a su vez, puede resultar en una ruptura del intercambio conversacional.

5. Algunas implicaciones metodológicas para la clase de inglés como L2

Una vez presentada esta aproximación cognitiva al fallo sociopragmático, es conveniente extraer algunas conclusiones que puedan repercutir en la preparación y desarrollo de las clases de L2. Como Thomas (1983: 98) argumentaba en su trabajo, el fallo sociopragmático no se percibe inmediatamente a partir de la estructura de los enunciados usados en los intercambios conversacionales, sino a partir de una discusión con los estudiantes sobre la fuerza ilocutiva que éstos intentaron transmitir. Por ello, hay que darle a los aprendices de una L2 las herramientas que posibiliten estas discusiones, y una de las maneras más efectivas de evitar este tipo de errores es desarrollar en ellos las *habilidades metapragmáticas*, es decir, la capacidad de hacer por sí mismos juicios acerca de la adecuación de determinados enunciados en contextos de uso específicos, lo que Sharwood-Smith (1981: 162-163) también denominó un proceso de *consciousness-raising*.

Resulta obvio que esto se puede lograr por medio de la exposición de los aprendices a muestras de lengua que observen las convenciones sociales, culturales y discursivas de la L2, y haciéndoles ver que los hablantes que no empleen la lengua de una manera pragmáticamente correcta podrían correr el riesgo de parecer en ciertas ocasiones poco dispuestos a cooperar, o hasta incluso impertinentes, lo que podría degenerar en la creación de un estereotipo social que influiría negativamente en la percepción que de su personalidad

tienen otros interlocutores. También resulta obvio que los profesores poseen conocimientos suficientes sobre los distintos actos o macro-actos de habla y las secuencias discursivas que los constituyen como para determinar lo que pueda ser natural o adecuado en ciertas circunstancias. A pesar de ello, no se debe olvidar que este conocimiento es siempre limitado y que sería imposible extenderlo a todos y cada uno de los actos o macro-actos de habla, puesto que las manifestaciones de los mismos son totalmente dependientes del contexto en el que se encuadran y, sobre todo, de los hablantes que los utilizan. Es más, es preciso recordar que ciertas funciones lingüísticas son específicas de una cultura, ya sea en su estructura o en su obligatoriedad (Bardovi-Harlig et al., 1991), y que los estudiantes deben reconocer las funciones y la importancia de determinados turnos conversacionales que aparecen en ellas, ya que sólo así podrán participar en un intercambio comunicativo sin correr el riesgo de parecer unos maleducados. Si se anima a los estudiantes de la L2 a reflexionar sobre las formas culturalmente correctas que se utilizan para llevar a cabo algunos actos, entonces es posible que comiencen a adquirir algunas habilidades para el análisis pragmático de los distintos enunciados y secuencias discursivas.

Aun así, es imposible ofrecerles todo el amplio conocimiento que necesitarán para comprender en el futuro muestras de lengua con las que hasta un momento preciso no se habían encontrado. Todos los seres humanos, como hablantes nativos de una lengua, nos encontramos diariamente con muchos ejemplos de uso del lenguaje para cuya comprensión no poseemos de antemano los *marcos*, *esquemas mentales* o *scripts* adecuados. Lo que hacemos en esos casos, como afirma Brown (1990: 15), es inferir el *esquema mental* que nos permita interpretarlos. Por consiguiente, lo que se puede y debe hacer en las clases de L2 es ayudar a los estudiantes a desarrollar una cierta capacidad de inferencia que les sea útil cuando se enfrenten a situaciones que no les sean familiares, de manera que puedan deducir el comportamiento que se espera de ellos a partir del conocimiento que ya tienen sobre lo que habrían hecho en

situaciones previas similares y a partir de sus intuiciones acerca de lo que constituye un comportamiento lingüístico correcto en otras situaciones parecidas. Esto no implica que los profesores no puedan hacer esporádicamente referencia explícita a elementos contextuales y a conocimientos que se requieren para interpretar correctamente algunas situaciones, lo cual haría posible que los aprendices las identificaran, y más probable que las recordaran en adelante con mayor facilidad.

Para crear esta capacidad de inferencia puede resultar bastante útil que el profesor haga referencia al *tipo de actividad* (Levinson, 1992) que el alumno está realizando. Este concepto se refiere a:

[...] any culturally recognised activity, whether or not that activity is coextensive with a period of speech or indeed whether any talk takes place in it at all [...]. The notion of activity type [refers] to a fuzzy category whose focal members are goal-defined, socially constituted, bounded, events with *constraints* on participants, setting, and so on, but above all on the kinds of allowable contributions. (Levinson, 1992: 69)

El aspecto más importante de los *tipos de actividad* es que sus propiedades estructurales restringen el tipo de contribuciones verbales que se espera de los interlocutores, y que cada *tipo de actividad* se corresponde con un conjunto de *esquemas inferenciales* que están vinculados a las propiedades estructurales de la actividad en cuestión. Por esta razón, el profesor deberá hacer ver a sus alumnos que, según el *tipo de actividad* que estén realizando, habrá contribuciones verbales o secuencias discursivas cuya fuerza ilocutiva será interpretada por los oyentes de una manera casi automática debido a las expectativas que los interlocutores tienen sobre esa actividad específica.

Para despertar las *habilidades metapragmáticas* en los aprendices existe en la literatura sobre el tema un gran número de actividades que se pueden realizar dentro o fuera del aula. Así, se puede mencionar en primer lugar, por ejemplo, las que Holmes y Brown (1987) proponían, consistentes en hacer que los

estudiantes analicen algunos actos o macro-actos de habla y, a continuación, imaginen diversas situaciones en las que esos actos o macro-actos se podrían usar. Sobre estos ejercicios conviene, no obstante, recordar la dificultad y el riesgo que implica hacer sistematizaciones sobre los rasgos y los contextos de uso de algunas secuencias discursivas por las razones que se acaban de exponer, pero suponen un buen comienzo.

Por su parte, Bardovi-Harlig et al. (1991: 10-11) sugerían una actividad contrastiva, en la que el profesor introduce un determinado acto de habla y expone a la clase cómo se lleva a cabo y las reglas pragmáticas que gobiernan su realización en la cultura de la L1. Posteriormente, a través de una discusión guiada por el mismo profesor, se trata de ver el funcionamiento del mismo acto o macro-acto de habla en la L2, para pasar a examinar las similitudes y diferencias en su realización. Esta actividad se completaba con la exposición de los alumnos a material lingüístico auténtico.

Estas actividades se pueden incrementar con una larga lista de otras muchas que, evidentemente, se le ocurrirá a cada profesor, como es el caso de los *role plays*. Sin embargo, un problema que presentan algunas de estas actividades es que ofrecen un lenguaje y un contenido ficticios, colocando a los aprendices en situaciones en las que en raras ocasiones se verán inmersos. Por ello, es necesario, como señala Prodromou (1988: 75), incluir actividades en las que predomine un contenido real, en las que los alumnos tengan la sensación de estar trabajando con muestras de lengua auténticas y con situaciones verdaderas. Así, algunas actividades que pueden ser bastante útiles podrían ser pedir a los alumnos que recuerden experiencias pasadas en las que se sintieron mal al ser percibidos de manera distinta a la que ellos pretendían; que discutan los factores que hicieron a otras personas percibir a un interlocutor como una persona maleducada o impertinente; o, por ejemplo, que recojan muestras tanto de su L1 como de la L2 de su entorno familiar, de la clase, del grupo de amigos, de la televisión, de la radio, de películas, etc., para analizar el comportamiento de

otros individuos en situaciones contextualizadas, ver los posibles fallos sociopragmáticos que cometieran, sus causas y las posibles soluciones que ellos hubieran aportado para evitar una situación incómoda.

Un factor muy importante que se debe tener en consideración a la hora de preparar las actividades que se realicen en la clase es que algunas de ellas proporcionan muy pocas oportunidades para la práctica oral con la L2 y convierten al alumno en una especie de autómatas que sabe responder sólo ante muy pocas situaciones. Las situaciones en las que se van a encontrar los alumnos en la vida real son totalmente imprevisibles y, a menudo, muy difíciles de interpretar para ellos (Clennell, 1999: 84). Por ello, para que los aprendices de la L2 comprendan la importancia de determinados factores sociopragmáticos y aprendan a asignarles unos valores en la interacción, es necesario hacer hincapié en el desarrollo de la capacidad de inferencia a partir de sus experiencias vividas y sus intuiciones sobre lo que se considera correcto en una situación específica. Aunque el material que se utilice en clase pueda resultar bastante inadecuado porque presente situaciones en las que los alumnos difícilmente se van a ver envueltos o un lenguaje que no dice nada, este escollo se puede salvar si se emplea de manera que se relacionen las actividades que ofrece con las experiencias de los estudiantes (Prodromou, 1988: 80).

6. Conclusión

Como se habrá observado, el fallo sociopragmático puede tener solución, lo cual se puede lograr por medio del desarrollo de las *habilidades metapragmáticas* que ayuden a los estudiantes a reflexionar sobre cómo, cuándo, dónde, o con quién pueden recurrir a determinadas codificaciones lingüísticas que les permitan conseguir su intención comunicativa y no hacer al emisor recuperar implicaturas que no deseaban transmitir. Sin embargo, no es una tarea sencilla afrontar este tipo de fallos, puesto que en la mayoría de los casos esto supone una intromisión en el sistema de creencias y valores del

estudiante, así como en su conocimiento lingüístico, que podría implicar para el aprendiz que la acción del profesor al intentar corregirlos está destinada a hacerle adoptar otros modelos de comportamiento distintos de los suyos propios. Como apunta Thomas (1983: 96), el profesor no debe forzar modelos de comportamiento, sino proporcionar al alumno los conocimientos lingüísticos o culturales que le sean necesarios para la interacción de manera que se exprese de la forma que crea conveniente y más adecuada a un contexto. A pesar de ello, lo que sí puede competir al profesor es señalar las posibles consecuencias que se pueden derivar de determinados tipos de comportamiento lingüístico.

Tampoco es una tarea rápida, ya que los estudiantes necesitan tiempo para llegar a ciertas conclusiones sobre los factores que intervienen en la comunicación y, sobre todo, en estos fallos. Por medio de unas actividades que posibiliten la interacción de los alumnos en contextos familiares, cercanos a la realidad lingüística y cultural que se van a encontrar fuera del aula, que permitan usar la lengua para fines comunicativos personales específicos, y que colaboren a crear en ellos una capacidad inferencial para hacer frente a situaciones nuevas a partir de conocimientos y experiencias previamente adquiridos, es posible que comiencen a desarrollar algunas habilidades para el análisis pragmático de los enunciados que les permitan determinar su adecuación a los distintos contextos en los que se encuentren. Lo que el profesor debe hacer en el aula es concienciar a los alumnos de las diferencias interculturales que existen en la interacción.

7. Bibliografía

- BARDOVI-HARLIG, K. et al. (1991) "Developing Pragmatic Awareness: Closing the Conversation", *ELT Journal*, 45, 1, pp. 4-15.
- BROWN, G. (1990) "Cultural Values: the Interpretation of Discourse", *ELT Journal*, 44, 1, pp. 11-17.
- CLENNELL, C. (1999) "Promoting Pragmatic Awareness and Spoken Skills with EAP Classes", *ELT Journal*, 53, 2, pp. 83-91.

- ESCANDELL VIDAL, M. V. (1996) "Towards a Cognitive Approach to Politeness", *Language Sciences*, 18, 3-4, pp. 629-650.
- HAYASHI, T. (1994) "Politeness in conflict management: A conversation analysis of dispreferred message from a cognitive perspective", *Journal of Pragmatics*, 25, pp. 227-255.
- HOLMES, J. y BROWN, D. (1987) "Teachers and Students Learning about Compliments", *TESOL Quarterly*, 21, 3, pp. 523-546.
- JANNEY, R. W. y ARNDT, H. (1992) "Intracultural Tact versus Intercultural Tact", en R. J. Watts, S. Ide y K. Ehlich (eds.) *Politeness in Language. Studies in Its History, Theory and Practice*, Berlin, Mouton-De Gruyter, pp. 21-41.
- LEVINSON, S. (1992) "Activity Types and Language", en P. Drew & I. Heritage (eds.) *Talk at Work*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 66-100.
- PRODROMOU, L. (1988) "English as Cultural Action", *ELT Journal*, 42, 2, pp. 73-83.
- SCHANK, R. y ABELSON, R. (1977) *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*, Erlbaum, Hillsdale.
- SHARWOOD-SMITH, M. (1981) "Consciousness-raising and the Second Language Learner", *Applied Linguistics*, 2, 2, pp. 159-168.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986, 1995) *Relevance. Communication and Cognition*, Oxford, Blackwell Publishers.
- TANNEN, D. (1984) "The Pragmatics of Cross-Cultural Communication", *Applied Linguistics*, 5, 3, pp. 188-195.
- THOMAS, J. (1983) "Cross-Cultural Pragmatic Failure", *Applied Linguistics*, 4, pp. 91-112.
- WILSON, D. (1993) "Relevance and Understanding", *Pragmalingüística*, 1, pp. 335-366.