

Investigaciones en curso

Sobre leer y ser leído en otras culturas. Un ejemplo entre español y alemán

Carmen Pastor Villalba
Instituto Cervantes de Berlín

Pastor Villalba, C. (2010). Sobre leer y ser leído en otras culturas. Un ejemplo entre español y alemán. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 7(4), 76-84

Resumen En este artículo se exponen algunas conclusiones de un estudio contrastivo sobre la forma de quejarse por escrito en la cultura alemana y la española, así como del análisis del comportamiento de los alemanes al redactar quejas en español, en concreto, si llevan a sus textos en ELE las convenciones retóricas de su propia cultura o si adoptan las de la cultura española.

Descriptor: Proyectos de investigación, Educación escolar, Comprensión lectora.

Abstract This article presents some findings of a contrastive study on how to complain German and Spanish people and behavior analysis of the Germans to draw complaints in Spanish, in particular, whether they take their texts ELE rhetorical conventions of their own culture or whether to adopt the Spanish ones.

Keywords: Research projects, School education, Reading.

1. Introducción

En nuestro mundo actual, la movilidad y las nuevas tecnologías han originado un gran crecimiento en la accesibilidad a textos de comunidades diferentes a la nuestra: textos en otros idiomas, textos de otras etnias o religiones, de otros puntos de vista, en otros soportes, etc. Sin embargo, tal y como apunta Cassany (2010: 19) nuestra comprensión de esos textos con códigos que ignoramos resulta parcial. Este autor explica la situación del siguiente modo:

“Con las TIC y la globalización accedemos a discursos procedentes de otras comunidades, elaborados desde parámetros culturales muy alejados a los nuestros. Incluso si se trata de una buena traducción, solo accedemos a la superficie del discurso y tenemos que aportar el conocimiento cultural de fondo, lo que saben los lectores de la comunidad original y que nosotros difícilmente conocemos puesto que pertenecemos a otra comunidad cultural.” (Cassany 2008: 75)

Esa fue precisamente mi experiencia en el tema relacionado con las investigaciones de las que hablaré en este artículo. Como Jefa de estudios del Instituto Cervantes en Alemania, una de mis tareas consiste en atender y responder las quejas escritas que

puedan llegar del alumnado. Recuerdo que cuando empecé con esa tarea, aunque llevaba ya tres años viviendo en el país y no tenía problemas en la comprensión de los textos alemanes (o mejor dicho, en la comprensión de su superficie), había algo que me incomodaba y que no acababa de “atrapar” en esos escritos. Incluso cuando, esporádicamente, llegaban redactados en español.

Del mismo modo, al comentar y gestionar las quejas con mis colegas, profesorado hispanohablante, surgía también entre ellos ese mismo “no se qué”, que nos hacía entender y en muchas ocasiones darle la razón al autor del texto, pero que al mismo tiempo nos causaba un rechazo difícil de apoyar racionalmente. Paralelamente, iba registrando de forma inconsciente la reacción a los mismos textos por parte del personal auxiliar alemán del centro.

Doce años llevando a cabo esa tarea y un par de investigaciones después, estoy convencida de que la explicación se halla en las convenciones retóricas y culturales del género de la queja en el ámbito alemán y sus diferencias con las convenciones en el ámbito español. Convenciones ajenas acomodadas entre los renglones de los textos que leemos desde la mirada de nuestras propias convenciones, en una lectura que puede llevar a desencuentros culturales. Lo cual, en el caso concreto de la queja, puede ocasionar que el autor no consiga el fin último de dicha práctica letrada: convencer al lector para que resuelva su problema, y por tanto, fracasar en la construcción de su texto.

2. Marco teórico

A las aproximaciones a la lectura y la escritura desde una perspectiva lingüística y psicolingüística se ha sumado en los últimos años la perspectiva sociocultural o sociolingüística, a la que nosotros nos adherimos.

En el acercamiento *lingüístico* se da un tipo de lectura *literal*, en la que el lector se limita a descodificar y el lector a codificar la lengua. Según esta perspectiva, el significado está encerrado en el texto y es único. Si el lector domina las reglas del *código* escrito: léxicas, ortográficas, morfosintácticas y discursivas, podrá acceder al significado contenido en el texto. Un *significado inmutable, único y atemporal* al que accede quien domine las reglas de descodificación. Para la lectura en una lengua extranjera, por tanto, nos entrenamos en el plano lingüístico.

En la aproximación *psicolingüística* se da una lectura *inferencial*, en la que el lector no solo descodifica el significado explícito sino también lo no dicho, lo implícito. Es *capaz* de descubrir “las citas calladas” (Cassany 2010: 24), de reconocer las elipsis, de vislumbrar lo que esconden las connotaciones, de rellenar los huecos semánticos del texto a través de una serie de tareas llamadas *procesos cognitivos*. El significado se construye en la interacción entre el texto y la mente del lector, que lo recibe repleta de conocimientos previos individuales. Así, no se da un significado único y global sino un *significado particular y parcialmente diferente* al de otras personas, que varía según lector y según tiempo y espacio. Para la lectura en una lengua extranjera, entrenamos el

desarrollo de procesos cognitivos como hacer hipótesis sobre el significado, verificarlas, recuperar implícitos, inferir significados léxicos a través del contexto, etc.

La perspectiva *sociocultural* complementa a las dos anteriores, promueve una lectura *crítica*, de construcción de una opinión propia diferenciada de la del texto, y entiende el hecho de leer y escribir como prácticas sociales de interacción entre personas:

“Literacy is primarily something people do; it is an activity, located in the space between thought and the text. Literacy does not just reside in people’s heads as a set of skills to be learned, and it does not just reside on paper, captured as texts to be analysed. Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people.” (Barton y Hamilton 1998: 3)

El acercamiento sociocultural entiende que el discurso escrito comprende las siguientes características:

- Está *situado*, es decir, tiene un autor que vive en un lugar y un momento de la historia, con una perspectiva determinada de ver la vida, llamada *ideología*;
- El *significado* tiene su origen en la *comunidad cultural* a la que pertenece el autor y el lector del texto, ya que cada comunidad desarrolla unas formas de actuación social y de ver la vida propias;
- Cada comunidad desarrolla sus *propias convenciones retóricas*. La *Retórica contrastiva* es la disciplina que estudia las diferencias retóricas entre comunidades y que sostiene (a) que el lenguaje y la escritura son fenómenos culturales, (b) que por tanto cada lengua posee unas convenciones retóricas que le son únicas, y (c) que las convenciones lingüísticas y retóricas de la lengua materna interfieren con la escritura en la lengua extranjera. En palabras de Ulla Connor (1996: 5):

“Contrastive rhetoric is an area of research in second language acquisition that identifies problems in composition encountered by second language writers and, by referring to the rhetorical strategies of the first language, attempts to explain them. Initiated almost thirty years ago by the American applied linguist Robert B. Kaplan, contrastive rhetoric maintains that language and writing are cultural phenomena. As a direct consequence, each language has rhetorical conventions unique to it. Furthermore, Kaplan asserted, the linguistic and rhetorical conventions of the first language interfere with writing in the second language.”

- Se da *diversidad de interpretaciones*. No existe un solo significado sino significados “situados, locales, caducos, individuales. En consecuencia, cada texto provoca innumerables variaciones de significado entre las diferentes personas y comunidades” (Cassany 2008: 29). Cada lector, por tanto da lugar a un significado particular y parcial. Así que necesitamos el diálogo y el intercambio de significados con otras personas para, a través de la suma de interpretaciones, llegar a una comprensión menos parcial y más cercana a los diversos efectos que causa un mismo discurso.

La unidad básica de la perspectiva sociocultural es la *práctica letrada*, es decir, las diversas formas en que usamos la lectura y la escritura dentro de una comunidad y en la vida cotidiana. En palabras de Barton y Hamilton (1998: 6):

“The basic unit of a social theory of literacy is that of literacy practices. Literacy practices are the general cultural ways of utilising written language which people draw upon in their lives. In the simplest sense literacy practices are what people do with literacy.”

Para leer y escribir en una lengua extranjera necesitamos aprender cómo se usa cada género en la comunidad de ese idioma. Como apunta Gee, conseguiremos leer y comprender el texto extranjero cuando aprehendamos las prácticas letradas que desarrolla, y en las que interactúa, cada comunidad:

“a way of reading a certain type of text is *only* acquired, when it is acquired in a “fluent” or “native-like” way, by one’s being embedded (apprenticed) as a member of a social practice wherein people not only read texts of this type in this way but also talks about such texts in certain ways, hold certain attitudes and values about them, and socially interact over them in certain ways.” (Gee 1996: 41)

3. La transferencia de convenciones retóricas

En un trabajo de investigación (Pastor 2005) en el marco del Diploma de estudios avanzados en lingüística aplicada a la enseñanza de ELE de la Universidad Antonio de Nebrija analizamos, desde los presupuestos de la *Retórica contrastiva*, las diferencias y similitudes entre textos escritos en español y alemán en el género de la queja desde tres puntos de vista: lingüístico, retórico y sociopragmático.

El corpus se basaba en 30 quejas escritas: 10 escritas en español por españoles (ELM) en situaciones reales, 10 escritas en alemán por alemanes (ALM) en situaciones reales, 10 escritas en español por alemanes (ELE) como tarea de clase.

El objetivo era aportar evidencias sobre las posibles diferencias en el uso de los patrones discursivos de ambas lenguas y observar si se apreciaba una transferencia a la interlengua de los estudiantes de sus convenciones alemanas cuando redactaban en ELE.

En ese estudio observamos varias diferencias entre ambas lenguas y también, que el alumnado alemán tendía a transferir sus hábitos de escritura y se acomodaba poco a las convenciones españolas. Así, se mantenía cercano a las convenciones alemanas en los siguientes puntos:

- Inclusión más consecuente de los elementos de la estructuración epistolar (membrete, asunto, fecha, saludo, despedida) que el español.
- Mayor uso de técnicas argumentativas que el español (el doble de media).
- Tono más explícito y directo que el español.
- Registro más formal que el español.

Asimismo, llamaba la atención otro aspecto en el comportamiento del alumnado alemán, que mantenía una misma actitud tanto al escribir en alemán (ALM) como en español (ELE), y que era diametralmente diferente a la de los autores españoles (ELM).

Se trataba de la observación de que tanto españoles como alemanes tendían en sus textos reales a remitir sus quejas a una persona concreta cuando disponían de su nombre, es decir, en el membrete del destinatario o en la línea de atención (“Att.”) se incluía dicho nombre cuando se tenía. Sin embargo, mientras todos los alemanes empezaban en tales casos sus textos con un saludo dirigido directamente a esa persona, todos los españoles evitaban sistemáticamente incluir su nombre e iniciaban sus quejas con un saludo neutro como: “Muy Sr. mío:” o “Estimados señores:”.

Tal vez este comportamiento español responda a una estrategia para atenuar la amenaza a la imagen del destinatario que supone quejarse o criticar. El español no renuncia a enviar su queja a la persona con la que ya ha hablado a fin de que los trámites se agilicen, sin embargo evita hacerle directamente responsable. Más bien opta por presentar su crítica como algo achacable a la empresa destinataria y no al lector del mensaje, en un movimiento que evita ofenderle o atacar su *imagen social* —tal y como la entienden Brown y Levinson (1987)— y con ello perderle como aliado.

El alemán, en cambio, inicia sistemáticamente sus quejas saludando a su persona de contacto y haciéndola responsable de asumir su problema. El alumno alemán de ELE lleva a sus textos españoles esa estrategia.

El alumno, en cambio, asumía la característica española de incluir una mayor variación en las fórmulas convencionales del saludo y la despedida. Así, mientras los alemanes usaban en ALM casi siempre las mismas fórmulas: “*Sehr geehrter Damen und Herren,*” y “*Mit freundlichen Grüßen*”, los españoles hacían un mayor despliegue de fórmulas: “Estimados señores:”, “Muy señor nuestro:”, “Ilm. Sr. Xx:”, ningún saludo; “Atentamente,”.

Curiosamente, el alemán que en su lengua utilizaba sistemáticamente el masculino y el femenino en el saludo cuando no sabía quién sería su lector: “*Sehr geehrter Damen und Herren,*”, abandonaba siempre esta corrección política tan usual en el mundo germánico, para pasar a un saludo en español solo en masculino: “Estimados señores:” Esto posiblemente se deba a la asimilación automática con que se aprenden las fórmulas convencionalizadas. Posiblemente, el alumno alemán recibió y aprendió durante su instrucción varias formas para realizar la función de saludar y despedirse en español, y además, recibió solo modelos en masculino, que utilizaba sin pensar en su contenido ni en las señales ideológicas de este cambio.

Pero en general, el alumnado alemán de nuestro estudio mantenía un perfil fuertemente “alemán” diferenciado del español: inclusión consecuente de los elementos del envoltorio epistolar (membrete, fecha, saludo, despedida), recurso a diversas técnicas argumen-tativas, tono explícito y directo, registro muy formal.

Esto, unido al hecho de que el alemán elegía quejarse por escrito en situaciones en las que probablemente el español hubiese elegido la queja oral (o la evitación)¹, nos lleva a preguntarnos qué nivel de éxito puede tener una alemán cuando manda una queja escrita

¹ Las quejas del corpus de este estudio se recogieron de personas españolas y alemanas que hubiesen escrito alguna reclamación, la conservaran y estuvieran dispuestas a ponerlas a nuestra disposición. Los temas por tanto de estas eran variados. Solo el tema de las quejas en ELM son comunes puesto que se trataba de una tarea de clase.

según sus parámetros culturales (aunque en muy buen nivel de lengua), a un ámbito español cuyos códigos culturales desconoce.

¿Corre un riesgo la estudiante alemana que envía una queja escrita por la suciedad de sus compañeros de piso a la academia que le ha organizado curso y estancia en España, de que no se ocupen de su problema porque la interpreten de arrogante (tendencia a la explicitud) o de pesada (queja escrita en vez de negociación oral)?² ¿O puede correr igual suerte la estudiante alemana que envía una queja escrita, sin contacto oral anterior, directamente a la jefa de estudios porque su profesora no había previsto que la novela a leer en el curso está agotada en la librería y ha tenido que leer los primeros capítulos en fotocopias proporcionadas por dicha profesora?

La lectura de estos casos desde la cultura española puede malinterpretarse y estigmatizarse. No solo por cómo se ha escrito la queja, sino por el simple hecho (1) de quejarse o (2) de enviar la queja por escrito. El éxito del texto puede fracasar, porque su autor puede haber elegido una práctica letrada adecuada en su entorno cultural, pero no en el de la comunidad receptora.

Es importante tener en cuenta que Alemania es un país cuya oficina de defensa al consumidor se creó ya en abril de 1953 y que, a diferencia de España y de la gran mayoría de países del mundo, cuenta nada menos que con un ministerio para la protección del consumidor: *Bundesministerium für Ernährung, Landwirtschaft und Verbraucherschutz* (Ministerio de alimentación, agricultura y protección del consumidor). Estamos pues hablando de un comunidad con una larga tradición democrática, con muchos años de práctica en la defensa de sus derechos y de una fuerte tendencia a gestionar por escrito los trámites legales y administrativos de su día a día. De hecho, los alemanes del corpus incluían más adjuntos que los españoles, y me fue muy fácil encontrar alemanes que hubiesen escrito reclamaciones y las hubiesen conservado. Al igual, por cierto, que mucha bibliografía alemana sobre la redacción (y “beneficios” para emisor y receptor) de las quejas.

España, en cambio, empezó a reconstruir su democracia a finales de los años 70, saliendo de su Transición a mitad de los 80. Las organizaciones de defensa al consumidor nacieron también en esas fechas y el español ha ido acostumbrándose poco a poco a sus derechos de ciudadano, como indicaba el presidente de la Organización de Consumidores y Usuarios (OCU) en una entrevista publicada en El País el 25.09.2005:

“vivíamos en una cultura del “usted no sabe con quién está hablando”, y hemos pasado a pedir la hoja de reclamaciones y que estas se encuentren en todos los establecimientos.

[...]

Ha aumentado también su calidad, están cada vez más documentadas [las reclamaciones]; se ha generado el hábito de guardar el contrato o el recibo. Por un lado, el ciudadano es capaz de aportar las pruebas necesarias, y por otro, también las empresas son cada vez más sensibles.”

² Esta carta y la que se cita a continuación forman parte del corpus de este estudio (Pastor 2005).

Incluso en estos tiempos de cambio, me resultó infinitamente más difícil encontrar españoles que hubiesen escrito una queja escrita (aunque mi red social española es mayor que la alemana), y mucho más que hubiesen archivado y conservado dicha reclamación. Y a eso hay que añadir, que en el ámbito español lo que solían darse eran formularios, no textos completos enviados espontáneamente por el consumidor. Y por lo que respecta a la bibliografía, todavía ha sido más difícil. De hecho, y a diferencia de Alemania, no he encontrado ninguna obra específica española sobre la redacción de la queja, solo manuales de redacción de cartas comerciales con un apartado, o algún consejo en sitios de Internet.

¿No queda justificada la inclusión en la enseñanza de lenguas extranjeras de esta dimensión cultural para que el alumnado esté atento a esas señales, que a menudo lanza sin saber, y decida entonces en consecuencia qué modelo adoptar?

Nuestra opinión de que este aspecto es relevante tanto para quien lee como para quien será leído en otra cultura, nos llevó a ampliar el estudio con un corpus mayor y más representativo.

En este momento estamos trabajando con un corpus de 400 quejas auténticas, 200 escritas por españoles y 200 por alemanes, que corroboran hasta ahora las características apuntadas en este artículo sobre la queja escrita en español y en alemán.

3. Conclusiones

El éxito de la comprensión de las prácticas letradas entre diversas culturas requiere, no solo el dominio del código escrito y el desarrollo de procesos cognitivos, sino también una mirada crítica sobre unos discursos que se presentan *situados*, originarios de una *comunidad cultural* concreta, con sus propias *convenciones retóricas* y expuestos a *diversas interpretaciones* necesitadas de interacción social para alcanzar la comprensión de un significado menos parcial y más plural.

El análisis de las prácticas letradas en otras lenguas, y la lectura crítica de estas, ayudará a nuestro alumnado a moverse con éxito en su comprensión y redacción. Especialmente en culturas como la española y la alemana, en la que una similitud superficial en la forma de ciertos géneros (como puede ser la queja escrita), funciona del mismo modo en ambas culturas. Al fin y al cabo, y tal como apunta Gee, una de las formas clave de los humanos para interpretar el mundo es la búsqueda de similitudes:

“We try to understand something new in terms of how it resembles something old. We attempt to see the new thing as a type, thus, like other things of the same or similar type. And very often a great deal hangs on these judgments” (Gee 1990: 53)

Así que dejar los propios códigos para aventurarse en los ajenos no es tarea fácil, aunque sí posible como apunta Hofstede (1999: 33):

“Cada persona lleva dentro de sí modelos de pensamiento, sentimiento y actuación potencial que ha aprendido a lo largo de su vida. [...] tan pronto como ciertos modelos de pensamiento, sentimiento y actuación se han establecido en la mente de

una persona, esta debe desaprenderlos para poder aprender algo diferente, y desaprender es más difícil que aprender por primera vez.”

De ahí la relevancia de incorporar también estos aspectos de lectura crítica y de visión sociocultural en la enseñanza de ELE. Nuestra propia experiencia es que el alumnado no solo se muestra muy interesado con materiales que incluyen esta dimensión (Pastor 2007), sino que genera en ellos una visión crítica de su propia actuación en la comunidad ajena.

Recuerdo perfectamente la sorpresa de mis alumnos alemanes la primera vez que trabajamos la redacción de la queja con la inclusión de actividades para reconocer estrategias de cortesía positiva o negativa (Brown y Levison 1987) en sus reclamaciones. Sus reflexiones sobre cuáles utilizaban ellos y cuáles pensaban que utilizarían los españoles. Su absoluto interés por las respuestas que grabé a españoles a los que les hice la misma pregunta sobre los alemanes. Y sus comentarios sobre las decisiones que pensaban adoptar a partir de ahí para la redacción de quejas: tan diversas y particulares.

Respetar y fomentar esa diversidad también me parece importante. Es decir, no pretender que una vez analizadas las características de la comunidad española, el aula se convierta en un estudio de imitación de “lo español”, si es que eso existe. En mi opinión es fundamental y más productivo, hacer hincapié en la revisión crítica, el intercambio de interpretaciones y la reflexión personal sobre los patrones de la comunidad ajena observados.

Es decir, dejar que el alumno decida si escribe una queja destinada a un lector español como lo haría un alemán, o como lo haría un español, u otras posibilidades, como señala Caragarajah (2003: 159-160), que divide en cinco grupos la forma en que un escritor se relaciona con el discurso que escribe en la LE:

1. Adaptación (*Accommodation*): El escritor va cambiando el propio estilo por el de la LE. Renuncia a las retóricas y convenciones de la LM para adoptar las de la LE.
2. Evitación (*Avoidence*): Se somete de forma acrítica y sin discusión a las convenciones discursivas de la LE, pero no consigue textos coherentes por su falta de competencia lingüística y escritora.
3. Oposición (*Oppositional*): Elige voluntariamente oponerse al discurso de la LE e incorpora en el texto tradiciones de su LM de forma ideológicamente premeditada. Esta estrategia resulta ideológicamente efectiva pero retóricamente inefectiva, puesto que no negocia lo suficiente con las convenciones establecidas para crear un espacio alternativo.
4. Transposición (*Transposition*): Recurre a recursos retóricos tanto de su LM como de la LE para construir un tercer discurso, que es diferente a los otros dos. Es una estrategia efectiva tanto ideológica como retóricamente.
5. Apropiación (*Appropriation*): Toma posición de las convenciones de la LE para sus propios propósitos. Crea un espacio en el que puede incorporar convenciones de su propia LM en la LE. También efectiva tanto ideológica como retóricamente.

En definitiva, crear puentes para una interpretación menos sesgada de las prácticas letradas de otras culturas. O lo que es lo mismo, para que una española como yo llegue a comprender por qué en Alemania existe un refrán como *Klagen sind Chancen* (Las quejas son oportunidades).

Bibliografía citada:

- BARTON, D. Y M. HAMILTON (1998). *Local literacies. Reading and writing in one community*. Londres: Routledge
- BROWN, G. Y S. C. LEVINSON (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press
- CANAGARAJAH, SURESH A. (2003). “Practicing multiliteracies” en *Journal of Second Language Writing*, nº 12. En línea: www.jslw.org
- CASSANY, DANIEL (2010). “Prácticas letradas contemporáneas: claves para su desarrollo” *Congreso Leer.es*, Ministerio de Educación, Madrid. 13-11-2009. En línea: www.leer.es
- CASSANY, DANIEL (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de tinta.
- CONNOR, ULLA (1996). *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press
- GEE, JAMES P. (1996). *Social linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Routledge Falmer (Segunda edición, 2005)
- HOFSTEDE, GEERT (1999). *Culturas y organizaciones . El software mental. La cooperación internacional y su importancia para la supervivencia*. Madrid: Alianza editorial
- PASTOR, CARMEN (2005). *Estudio transcultural del texto argumentativo: La carta de queja en español y en alemán*. Trabajo de investigación final del DEA. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Trabajo multicopiado. En línea:<http://www.upf.edu/df/receca/grups/rael/LC/biblio/estudiotranscultural.pdf> <08.02.2010>
- PASTOR, CARMEN (2007): “Argumentar entre culturas” en *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, nº 17. Hannover: Erhard Friedrich Verlag, pp. 42-49