

TESIS DE DOCTORADO EN COTUTELA



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI MILANO

UNIVERSITÀ DEGLI  
STUDI DI MILANO

Dottorato di Ricerca in  
Studi Linguistici, Letterari  
e Interculturali in Ambito  
Europeo ed Extraeuropeo  
XXXI° Ciclo

Dipartimento di Lingue  
e Letterature Straniere



VNiVERSiDAD  
D SALAMANCA

CAMPUS OF INTERNATIONAL EXCELLENCE

UNIVERSIDAD DE  
SALAMANCA

Escuela de Doctorado  
Español: investigación  
avanzada en Lengua  
y Literatura

Facultad de Filología

*La investigación como actividad didáctica en la clase de Español como  
Lengua Extranjera: Instrumentos para el desarrollo de una competencia pragmatolingüística  
contrastiva intercultural en estudiantes de L2.*

L-LIN/02 — Didáctica delle lingue moderne

Tesis de Doctorado de:  
VALENTINA PALEARI  
R11327

Directora:  
Prof.<sup>a</sup> Elena Landone

Coordinadora del Programa:  
Prof.<sup>a</sup> Maria Vittoria Calvi

Director:  
Prof. Fco. Javier De Santiago Guervós

Coordinadora del Programa:  
Prof.<sup>a</sup> Francisca Noguero Jiméñez

Año Académico 2018-2019

## ÍNDICE

<i>Abstract</i>	p. 1
<i>Riassunto</i>	p. 3
1. INTRODUCCIÓN	p. 10
1.1. Campo de investigación: la competencia pragmática, una definición	p. 12
1.2. Relevancia del tema	p. 38
1.3. Hipótesis de investigación y objetivos	p. 39
2. LENGUA Y PERCEPCIÓN DEL MUNDO	p. 43
2.1. El valor socio-experiencial de la comunicación	p. 45
2.2. La pragmática como instrumento de inteligencia social, principios que regulan la información sociopragmática	p. 47
2.3. La (des)cortesía como eje perceptivo de regulación sociopragmática	p. 50
2.4. El relativismo sociocultural como recurso: unas reflexiones	p. 60
2.4.1. Los modelos culturales pragmáticos contrastivos: una breve reflexión en función del presente estudio	p. 67
3. LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN EL AULA DE LE	p.71
3.1. Los principios de un enfoque experiencial como eje didáctico para el desarrollo de la competencia pragmática	p. 74
3.1.1. El valor experiencial de la investigación como actividad en la clase	p. 80
3.2. Reflexiones sobre el input	p. 82
3.2.1. Muestras auténticas audiovisuales para la transmisión de información pragmática	p. 84
3.3. El input potenciado ( <i>input enhancement</i> ) para la transmisión de información pragmática	p. 86
3.4. Principios de procesos de enseñanza-aprendizaje inductivo implícito y sus aplicaciones	p. 88
3.5. La interlengua pragmática	p. 90
4. ESTUDIO EXPERIMENTAL DEL DESACUERDO EN LA DISCUSIÓN ARGUMENTATIVA	
4.1. Introducción	p. 95
4.2. Preguntas de investigación	p. 96
4.3. Metodología	p. 97
4.3.1. Los sujetos	p. 100
4.3.1.1. Línea pragmalingüística: los grupos de informantes itálofonos	p. 101
4.3.1.2. Línea sociopragmática: los grupos de informantes itálofonos y el grupo de informantes nativos	p. 104

4.3.1.3. Desequilibrio numérico de las muestras	p. 105
4.4. Los materiales	p. 105
4.4.1. El Pretest	p. 105
4.4.2. La Actividad didáctica de reflexión	p. 105
4.4.3. El Resumen	p. 114
4.4.4. El Postest	p. 115
4.4.5. Le tue percezioni	p. 116
4.4.6. La encuesta telemática para el GNE	p. 117
4.5. Procedimientos utilizados para la obtención de los datos	p. 120
4.6. Tipología de análisis	p. 121
4.7. Problemas previstos	p. 126
4.8. Descripción y análisis de los datos	p. 127
4.8.1. Análisis de los datos relativos al eje pragmlingüístico	p. 127
4.8.1.1. Análisis del pretest	p. 133
4.8.1.2. Análisis de la actividad didáctica-Parte I.IV	p. 160
4.8.1.3. Análisis del postest	p. 172
4.8.2. Análisis de los datos relativos al eje sociopragmático	p. 200
4.8.2.1. La percepción de lo cortés	p. 202
4.8.2.2. La percepción de lo descortés	p. 204
4.8.2.3. La percepción de lo adecuado	p. 209
4.8.2.4. Consideraciones acerca de la superposición del turno de palabra	p. 212
4.8.2.5. La evaluación de la opinión opuesta	p. 215
4.8.2.6. Proyecciones hacia un terreno común	p. 216
5. DISCUSIÓN DE LOS DATOS	p. 224
5.1. El eje pragmlingüístico	p. 224
5.2. El eje sociopragmático	p. 259
5.3. Caveats de la investigación	p. 270
6. CONCLUSIONES	p. 275
6.1. Ámbitos abiertos	p. 278
BIBLIOGRAFÍA	p. 281

## ANEXOS

*Anexo 1: Marco de referencia*

*Anexo 2: Corpus de respuestas al Pretest*

*Anexo 3: Corpus de respuestas al Postest*

*Anexo 4: Corpus de respuestas del GI: LE TUE PERCEZIONI*

*Anexo 5: La percepción de lo adecuado*

*Anexo 6: Proyecciones de la transmisión de la información pragmática al GI*

*Anexo 7: Los materiales*

## CAPÍTULO 1.

### Introducción

En este capítulo se introduce el concepto de competencia pragmática que es núcleo central del presente estudio. Deconstruyendo los términos que lo componen se reflexiona sobre una definición de pragmática y de competencia, observando la forma en que esta se introduce en los principales modelos de competencia comunicativa en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE.

Finalmente, se reflexiona sobre la relevancia del tema y se presentan las hipótesis y los objetivos que han sido motivo de la realización del presente estudio.

Nuestro estudio se titula: *La investigación como actividad didáctica en la clase de Español como Lengua Extranjera: Instrumentos para el desarrollo de una competencia pragmalingüística contrastiva intercultural en estudiantes de L2*. Como preámbulo, se quiere mencionar algunas cuestiones terminológicas que, a partir del título, han ido teniendo un reflejo metodológico a lo largo de la investigación.

La primera cuestión es relativa a los conceptos de “Lengua Extranjera (LE)” y “Lengua Segunda (SL o L2)”, usados en el título de forma indistinta. Como afirma Pastor (2004), hay una distinción definitoria entre ellos:

se habla de Lengua Extranjera (LE) cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente [...] Por el contrario, cuando la lengua que aprendemos se halla en el contexto inmediato del aprendiz, y éste puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula nos encontramos ante una situación de segunda lengua propiamente hablando. (Susana Pastor 2004: 65-66)

A pesar de estas afirmaciones, la autora observa que estos conceptos «[...] se utilizan en muchas ocasiones de modo indistinto para referirse a cualquier lengua que no sea la materna» (Pastor 2004: 66). Conciente de esta discriminante relativa al contexto de aprendizaje, en el presente estudio –que prevé una experimentación con estudiantes italófonos de E/LE de la Università degli Studi di Milano– se empleará tendencialmente el término Lengua Extranjera, aunque en el título del trabajo se hayan concebido como términos equivalentes.

La segunda cuestión tiene que ver con la definición de “competencia pragmalingüística” y “competencia pragmática”. Se abre la misma cuestión de uso, a veces indistinto, entre los dos

términos para referirse a la “pragmática” en cuanto perspectiva de estudio. Por el planteamiento teórico que se adopta en el presente trabajo, a lo pragmalingüístico iremos añadiendo lo sociopragmático; “competencia pragmalingüística” destaca en el título porque, en la experimentación que presentamos, el componente que más se ha podido sondear es el pragmalingüístico, es decir la relación entre una determinada lengua y los usos que vehiculan significados especiales e ilocuciones.

### ***1.1 Campo de investigación: la competencia pragmática, una definición***

Cada lengua, además de ser código para la transmisión de un mensaje, es un sistema que vehicula cierto conocimiento social y cultural. El estudio de una lengua extranjera es, por tanto, un proceso que permite el acceso directo a la dimensión sociocultural compartida entre los miembros de la comunidad de hablantes de la lengua meta. Hablar de dimensión sociocultural de una lengua significa hacer referencia a todos los factores necesarios para un uso adecuado, apropiado y eficaz de la lengua, cuestión que en el marco de la enseñanza de la lengua extranjera se traduce con la necesidad de incluir una reflexión acerca del sistema pragmático que regula el comportamiento verbal y que incluye factores como el contexto situacional de uso, la esfera (inter)relacional, la interpretación y la perspectiva del interlocutor “otro”.

Es precisamente el cambio de perspectiva hacia el interlocutor lo que genera una dificultad en los aprendices, en cuanto puede resultar difícil comprender y poner en práctica normas pragmáticas diferentes con respecto a las propias. La dificultad de comprensión de las normas pragmáticas diferentes se produce a partir del carácter del conocimiento pragmático que, como afirman Ninio y Snow (1996), es un «[...] process of enculturation that human beings undergo from birth to adulthood [...] a process of social development» que va a constituir «[...] the accumulation of knowledge necessary for the successful conduct of interpersonal affairs through the medium of language» (Ninio, Snow 1996: 19). Se puede por tanto definir el *desarrollo pragmático* como un aspecto innato, que, a través del medio lingüístico, es manifestación directa de una realidad y de convenciones compartidas dentro de un “sistema” (inter)relacional “[...] di persone-che comunicano-con-altre-persone” (Watzlawick, Beavin, Jackson 1971: 110-111).

La realidad y las convenciones compartidas constituyen por tanto el ambiente relativo a un sistema (inter)relacional, es decir a una determinada comunidad de hablantes. El ambiente influye sobre el sistema determinando sus especificidades socioculturales (Watzlawick, Beavin, Jackson 1971: 111-116) y, por tanto, para los miembros que no comparten la misma realidad y convenciones puede resultar difícil interpretar otro sistema de normas pragmáticas y más aún actuar e interrelacionarse de forma directa siguiendo estas.

El proceso de enseñanza tiene por ende que considerar el desarrollo de la competencia pragmática como un objetivo esencial de la adquisición de una lengua extranjera y ofrecer instrumentos para la lectura, la interpretación y para una puesta en práctica adecuada de las normas relativas a la comunidad de hablantes meta (Gutiérrez Ordóñez 2004).

Para poder dar una definición del concepto de *competencia pragmática* es preciso realizar una “deconstrucción” de los términos que lo componen. Se propone en este apartado un breve cuadro teórico de exposición de la amplia noción de “pragmática”, cuyos elementos y aportaciones se quieren poner en diálogo con en el concepto de “competencia”. El objetivo de la reflexión es el de llegar a un marco integrador de los dos términos.

Acerca del concepto de *pragmática* –que sigue hoy demasiado amplio y multidisciplinar para circunscribirse de forma definitiva– se pueden encontrar muchas definiciones, todas de fundamental importancia para la evolución del concepto mismo. Es preciso empezar por el principio, por una primera definición de “pragmática” procedente de las teorías de semiótica de Charles Morris (1938), el cual afirma que:

By “pragmatics” is designed the science of the relation of signs with their interpreters [...] Since most, if not all, signs have as their interpreters living organisms, it is a sufficiently accurate characterization of pragmatics to say that it deals with the biotic aspects of semiosis, that is, with all the psychological, biological, and sociological phenomena which occur in the functioning of signs. (Morris 1938: 30)

La definición de Morris describe la pragmática como la relación directa que existe entre el sistema de los signos y una contraparte interpretativa que se coloca fuera del sistema de signos mismo<sup>1</sup>. El autor individua esta contraparte en los “organismos vivos” caracterizando la comunicación que ocurre en el nivel pragmático como un proceso cuyo desarrollo (codificación/descodificación y producción/interpretación del mensaje) parece ser reflejo “biológico”, que funciona de forma “automática”, casi “reflejo involuntario”, en cada organismo vivo.

---

<sup>1</sup> La referencia a un sistema “fuera del sistema de los signos” es para marcar la oposición y la superación del estructuralismo como concepción que proveía todas las explicaciones del proceso comunicativo a partir del sistema de signos mismos, y como concepción que, al contrario de la pragmática, no pone al individuo hablante como agente central activo del proceso de producción lingüística. De hecho, el estructuralismo considera que: «La lingua non è una funzione del soggetto parlante: è il prodotto che l'individuo registra passivamente; non implica mai premeditazione e la riflessione interviene per l'attività classificatoria [...]» (De Saussure 1983: 23). Otro punto de superación del estructuralismo se puede apreciar en la redefinición de la dicotomía “hecho social” / “hecho individual” que para el estructuralismo hace referencia, respectivamente, al sistema social que es compartido entre todos los hablantes (es decir la “*langue*”) y a un sistema de articulación y realización de la lengua en modo concreto por parte de un hablante (es decir la “*parole*”) (de Saussure 1983)). La pragmática, en cambio, proyecta la dicotomía individual-social hacia el sistema interrelacional de los hablantes, incluyendo factores ambientales, situacionales y contextuales. Se trasla el foco del proceso comunicativo lingüístico fuera del sistema de los signos, ya que hay que considerar otras esferas (“biológica, psicológica, sociológica”). Si bien la lengua permanece objeto fundamental, no es el único polo que provee explicaciones acerca de la comunicación.



Morris sigue concretando que la pragmática es el aspecto biótico de la semiosis, y por eso se reconoce como necesario para el proceso de interpretación comunicativa de todo el conjunto de fenómenos psicológicos, biológicos y sociológicos que interviene e influye sobre la producción y la descodificación del significado; conjunto tiene estrecha relación con la realidad de la vida misma de cada individuo, eso es, de cada potencial sujeto involucrado en el proceso de comunicación.

La reflexión de Morris deja percibir el complejo equilibrio de diferentes sistemas que entran en juego, tanto que –con un paralelismo con el concepto de Lotman– se podría definir la pragmática como “semiosfera”<sup>2</sup> (Lotman 1990). También la pragmática se puede concebir como un espacio en el que conviven diferentes sistemas de significación, cuya profunda interrelación e unión indisoluble crea el espacio mismo que posibilita la semiosis, o sea la producción información a nivel comunicativo. Para seguir con el paralelismo, fuera de este espacio de comunión de sistemas (es decir, sin tomar en consideración de forma global los elementos que fusionándose componen la red de sistemas que indica Morris, eso es el usuario y su universo –la esfera “psicológica, biológica y sociológica”– en correspondencia con el sistema de signos), no será posible comunicación alguna. La reflexión de Morris es pues significativa no solo por haber individuado el carácter “biológico” de la comunicación pragmática, sino también por su primera intuición de la esfera de la intencionalidad y por considerar que hay la posibilidad de que con la lengua “se puedan hacer cosas” que tienen consecuencia directa en la sociedad, en la realidad:

[...] It is through such signs that the individual is able to act in the light of consequences to himself and so to gain a certain amount of control over his own behavior; the presentation of possible consequences of action through the production of linguistic signs becomes a factor in the release or inhibition of the action which has (or seems to have) such consequences. [...] The community benefits at the same time in that its members are now able to control their behavior in the light of the consequences of the behavior of others and to make available to the whole community their own experiences and achievements. (Morris 1938: 37-38)

Con esta primera intuición Morris expone la posibilidad de que con la lengua se pueden “hacer cosas” que tienen consecuencia directa en la realidad. Morris introduce el concepto de “acción” como propiedad del proceso de comunicación, concepto que será eje central a partir del cual John

---

<sup>2</sup> Yuri Lotman (1990: 123-125) define la *semiosfera* como sigue: «[...] By analogy with the biosphere, [...] we could talk of a semiosphere which we shall define as the semiotic space necessary for the existence and functioning of languages, not the sum total of different languages; in a sense the semiosphere has a prior existence and is in constant interaction with languages. [...] The unit of semiosis, the smallest functioning mechanism, is not the separate language but the whole semiotic space of the culture in question».

Langshaw Austin y John Searle elaborarán sus planteamientos teóricos, que se pueden considerar «el fundamento de la moderna pragmática» (Escandell Vidal 1996: 60).

Es precisamente en torno al concepto de “acción” como John Austin elabora unas reflexiones sucesivas, que evidencian la necesidad de mover el foco hacia factores extralingüísticos para poder dar una explicación de los aspectos relacionados con los usos lingüísticos más ordinarios. Austin afirma que la pragmática provee respuestas a la pregunta *How to do things with words?*. Austin parte de una serie de reflexiones de carácter filosófico acerca del lenguaje, que empiezan con la distinción entre “oración descriptiva/constatativa” (Austin 1962: 3), es decir, un tipo de estructura gramatical abstracta que no tiene reflejo directo en la realidad y en el contexto de enunciación, y solo puede evaluarse en términos de «verdad o falsedad» (Austin 1962; Escandell Vidal 1996). Las reflexiones de Austin siguen con el concepto de “enunciado”, es decir una frase pronunciada dentro de ciertas circunstancias válidas y apropiadas<sup>3</sup> (Escandell Vidal 1996: 48). De ahí, Austin define lo “performativo”:

[...] it seems clear that to utter the sentence (in, of course, the appropriate circumstances) is not to describe my doing of what I should be said in so uttering to be doing or to state *I'm doing it*: it is to do it. [...] When I say, before the registrar or altar, etc., “I do”, I'm not reporting on a marriage: I'm indulging in it. [...] I propose to call it a *performative sentence*, or performative utterance, or, for short, “a performative”. (Austin 1962: 6)

Al emitir un enunciado performativo no se transmite únicamente una información, sino que se cumple una acción, que nace de «a whole group of senses of “doing something” which are all included together when we say [...]» (Austin 1962: 94). Los “sentidos” a los que Austin (1962: 94-107) hace referencia son las tres dimensiones de acción locutiva, ilocutiva y perlocutiva<sup>4</sup>, que concurren a la vez a realizar una oración performativa, que es medida para satisfacer exigencias y objetivos comunicativos de implicación concreta con la realidad. El modelo propuesto por Austin, es decir la concepción del uso de la lengua como acción, es integrado por John Searle (1969: 22), que al afirmar que «speaking a language is engaging in a rule-governed form of behavior», introduce la esfera de la conducta, en términos de intencionalidad, como mecanismo que,

---

<sup>3</sup> De lo contrario se incurriría, como teoriza Austin, en unos “infortunios” es decir todo enunciado que por mala ejecución, no logre en la comunicación la intención correcta (Escandell Vidal 1996: 51-53).

<sup>4</sup> Respectivamente: acto locutivo: que se realiza por el hecho de “decir algo” (acto en el que se juntan el acto fónico, el acto fáctico y el acto rético); acto ilocutivo: hace referencia a la forma en la que se está empleando el enunciado (habrá que determinar de hecho si ciertas palabras remiten, por ejemplo, a un consejo, una sugerencia, y si se trata de un acto en sentido estricto, o solo de una intención); acto perlocutivo: por medio del cual se producen ciertos efectos o consecuencias, entre los interlocutores (Escandell Vidal 1996: 57-59).

“respetando ciertas reglas” quiere producir significados específicos. Comunicar es por tanto “un tipo particular de acción” (Escandell Vidal 1996: 61).

Con vistas a seguir trazando una definición de pragmática que nos lleve a su aplicación en la didáctica de una Lengua Extranjera, hace falta profundizar en los mecanismos que subyacen a la relación entre uso de la lengua y acción. Searle elabora la teoría de los Actos de Habla, según la cual el centro de la comunicación lingüística, es decir el significado, no reside en la producción y en la “performance” de un acto de habla, sino es «the production or issuance of a sentence token under certain conditions<sup>5</sup>» (Searle 1969: 16). El análisis del significado de cualquier oración se puede por tanto efectuar a partir de dos indicadores: “un indicador proposicional”, relativo a lo expresado en lo efectivo por la oración, y un “indicador de fuerza ilocutiva”, que hace referencia a todos esos elementos que dan indicación de las intenciones del hablante y que deben orientar la interpretación en el oyente (Escandell Vidal 1996: 64; Searle 1969: 30). Por lo que concierne al proceso de actividad comunicativa, la pragmática teoriza una compleja interacción de sistemas y de factores de naturaleza variada. Desde su perspectiva más funcional, es decir la de la “competencia”, es importante comprender cuáles son las esferas primarias de generación e interpretación de los significados, y la relación que tienen con otras disciplinas desde el punto de vista semiótico, así como es fundamental comprender el valor de lo extralingüístico.

Analizando en primer lugar las relaciones con otras disciplinas semióticas, surgen problemas de definición de la pragmática en cuanto a sus límites y contornos, que resultan fluidos entre diferentes campos. La cuestión es compleja, pero podría ser útil evidenciar las intersecciones de dominios que podrían concurrir a la definición de la pragmática como disciplina semiótica, intentando encontrar una síntesis útil ya sea para integrar la pragmática en un enfoque didáctico para la enseñanza de una lengua extranjera, ya sea para poder delinear nuestras hipótesis investigativas.

Al respecto, mencionamos las observaciones de Katz y Fodor, quienes intentan trazar una delimitación de los ámbitos de la pragmática, y de su relación con la semántica y la sociología:

[...] the “upper bound” of semantics was provided by the borders of syntax and phonology, and the “lower bound” by a theory of pragmatics, understood as a theory of contextual disambiguation.

---

<sup>5</sup> Las condiciones a las cuales Searle hace referencia son: «condiciones de contenido proposicional (relativas a las características significativas de la proposición empleada para llevar a cabo el acto de habla); condiciones preparatorias (todas las condiciones que deben darse para que tenga sentido realizar un acto ilocutivo); condiciones de sinceridad (se centran en el estado psicológico del hablante y expresan lo que la hablante siente, o debe sentir al realizar el acto ilocutivo); condiciones esenciales (condiciones que caracterizan tipológicamente el acto realizado)» (Escandell Vidal 1996: 68).

Using the same strategy, we could say than the upper bound of pragmatics is provided by the borders of semantics and the lower bound by sociolinguistics (and perhaps psycholinguistics too). (Katz & Fodor, en Levinson 1983: 27)

La reflexión ofrece una idea de la pragmática como disciplina que se pone en una relación de contigüidad entre ámbitos diferentes (Caron 1989). Las zonas de intersección representan el lugar de mayor interés, a partir de las cuales se pueden formular observaciones y plantear teorías útiles a una definición de la pragmática como (inter)disciplina. Las distinciones necesarias entre campos, en esas “zonas grises” de superposición, si bien con una cierta fluidez de opinión, revelan los aportes de la pragmática en cuanto sistema semiótico integrado.

Una primera observación hacia ese “upper bound” (que es lugar de relación con la semántica) se encuentra en las reflexiones de Geoffrey Leech, quien examina las diferentes perspectivas relativas a la concepción del significado y expone unas posibles formas de relación entre las disciplinas. Empezando por la concepción del *significado*, Leech afirma que:

Both fields are concerned with meaning but, the difference between them can be traced to two different uses of the verb *to mean*:

[1] *What does X mean?*            [2] *What did you mean by X?*

Semantics traditionally deals with meaning as a dyadic relation, as in [1], while pragmatics deals with meaning as a triadic relation, as in [2]. Thus meaning in pragmatics is defined relative to a speaker or user of a language, whereas meaning in semantics is defined purely as property of expression in a given language, in abstraction from particular situations, speakers, or hearers. (Leech, 1983: 5)

El significado en pragmática es relativo a los usuarios de la lengua en su contexto específico y a la esfera de lo subjetivo, que incluye elementos como la intención del hablante y el estado de predisposición del oyente en cuanto factores que concurren a su generación e interpretación.

Estos componentes, al unir la esfera de lo subjetivo y de lo cognitivo, amplían los factores de determinación de los significados y, al mismo tiempo, quitan linealidad a los procesos de emisión-interpretación del mensaje, ya que hay que pasar por filtros/variables que pueden dejar fuera de cualquier control o previsión determinados impulsos que se originan de las circunstancias de enunciación. Considérense al respecto las teorías de Grice (1957) relativas a la diferencia entre «natural meaning» y «non natural meaning». Si el significado natural se refiere al hecho de que los signos significan efectivamente algo, por lo que concierne al significado “no natural” los signos están sujetos a la esfera de lo intencional (*intended effect*) (Grice 1957; 1969), lo cual causa

desviaciones a partir de un significado «convencional»<sup>6</sup>, convirtiendo este último en el “significado del hablante” (*speaker’s meaning*) (Grice 1957; Searle 1969: 42-47; Levinson 1983: 16-18). Como se puede observar, según Grice, la intencionalidad es el componente básico de la actividad comunicativa: el hablante al transmitir un mensaje, quiere que lo que piensa o hace el oyente corresponda a sus intenciones, y procurará por tanto que estas sean reconocidas por este último (Grice 1975: 43-45).

El concepto de *speaker’s meaning* permite deducir que los enunciados, es decir, las oraciones cuando se enuncian, comunican mucho más de lo que efectivamente dicen las palabras (Grice 1957; 1969; 1975). Para identificar esta brecha entre lo dicho y lo “implicado” Grice elabora el concepto de «*implicature*» (Grice 1975: 44), que hace referencia a todo lo que el hablante “sugiere” junto a lo que efectivamente dice: «in some cases the conventional meaning of the words used will determine what is implicated, besides helping to determine what is said». Junto a esta tipología de implicaturas que él define “convencionales”, es decir las que se derivan del significado efectivo de las palabras<sup>7</sup>, elabora también otra subclasificación que caracteriza como «implicaturas conversacionales» (*conversational implicatures*), ya que son «essentially connected with certain general feature of discourse» (Grice 1975: 43-47; Antonelli 2006). Grice define esta categoría de implicaturas como sigue: «They are characteristically, to some degree at least, cooperative efforts; and each participant recognizes in them, to some extent, a common purpose or a set of purposes, or at least a mutually accepted direction» (Grice 1975: 45)<sup>8</sup>. Las implicaturas conversacionales, que

---

<sup>6</sup> Cuando se habla de significado “convencional” se hace referencia al significado de las palabras que componen la oración, en términos de conocimientos lingüísticos puros (Grice 1975: 44).

<sup>7</sup> El Diccionario de Términos Clave de ELE proporciona el siguiente ejemplo de implicatura convencional: *Por fin han logrado alcanzar su objetivo*, añadiendo que «no solo [las palabras empleadas] enuncia[n] la consecución de un objetivo, sino que esto ha sido arduo y dificultoso». El significado adicional se infiere de la perífrasis *lograr + infinitivo*. Véase la página: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/implicatura.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/implicatura.htm)> [última consulta: 13.7.2019].

<sup>8</sup> El Diccionario de Términos Clave de ELE expone una subdivisión ulterior entre implicaturas conversacionales «generalizadas» y «particularizadas». Las implicaturas generalizadas, como se recuerda en el Diccionario, «no dependen de un contexto específico de emisión». El Diccionario proporciona el siguiente ejemplo: *Elena ha quedado esta noche con un hombre*, añadiendo que se infiere que «el hombre no es un familiar, ues en este caso se hubiera indicado un nombre propio [o una] relación de parentesco». Las implicaturas particularizadas en cambio, dependen de un «contexto específico de emisión». El Diccionario proporciona el siguiente ejemplo: *-¿Qué te parece la novia de Juan? -Es simpática*. Como recuerda el Diccionario, en este caso hacen falta claves de interpretación verbales (tono) o no verbales (gestos), relativas al contexto de emisión, ya que de otra forma, se podría inferir que «la única calidad destacable de la novia es la simpatía». Véase la página:

constituyen el significado adicional que el interlocutor puede inferir del mensaje, se fundan en un “esfuerzo cooperativo” que los participantes se proponen observar durante la conversación y que Grice denomina “Principio de cooperación” (*Cooperative Principle*)<sup>9</sup>. El principio de cooperación dicta: «Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged» (Grice 1975: 45). El foco se amplía pues hacia el proceso de interacción en su totalidad, considerando como factor de variación las dinámicas de intencionalidad que se ponen en juego en la conversación y la forma en la que estas intervienen en el movimiento de transferencia desde la generación hasta la recepción-interpretación de los significados.

Hablando de procesos inferenciales como factores de construcción de los significados, otro modelo que es necesario mencionar es el de Sperber y Wilson, que se inspira en las propuestas de Grice, y completa su visión desde otro punto de vista. Si Grice considera las inferencias a partir de las dinámicas conversacionales en su conjunto, Sperber y Wilson abordan las inferencias teorizando que estas siguen líneas que se derivan directamente de las intenciones comunicativas y de las esquematizaciones paradigmáticas que cada individuo realiza frente a un enunciado (Wilson, Sperber 2004: 630; Escandell Vidal 1996: 77-99). Se mueve por tanto el foco desde una perspectiva exterior, relacional –la de Grice– a una perspectiva que parte del mundo interior, que toma en consideración los mecanismos cognitivos que la realidad de la comunicación activa. Sperber y Wilson (1986; 2004), elaboran la Teoría de la Relevancia (*Relevance Theory*), que es otra teoría que se puede definir de corte inferencial, y que se funda a partir del Principio Cognitivo de Relevancia (*Cognitive Principle of Relevance*) (Wilson, Sperber 2004: 608).

Según los teóricos la presunción de relevancia es lo que guía la percepción individual de lo que se considera relevante, es decir lo que, frente a un determinado *input*, casi automáticamente, produce lo que ellos definen “efecto cognitivo positivo”:

[...] an input [...] is relevant when it connects with background information he has available to yield conclusions that matter to him [...] According to relevance theory, an input is relevant to an individual when its processing in a context of available assumptions yields a POSITIVE

---

<[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/implicatura.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/implicatura.htm)> [última consulta: 13.7.2019].

<sup>9</sup> El Principio de Cooperación de Grice se articula en las cuatro máximas conversacionales: «1. Quantity: [...] I expect your contribution to be neither more nor less than is required [...]. 2. Quality: I expect your contribution to be genuine and not spurious. [...] 3. Relation: I expect a partner’s contribution to be appropriate to immediate needs at each stage of the transaction. [...] 4. Manner: I expect a partner to make it clear what contribution he is making, and to execute his performance with reasonable dispatch» (Grice 1975: 47).

COGNITIVE EFFECT. A positive cognitive effect is a worthwhile difference to the individual representation of the world. (Wilson, Sperber 2004: 608)

El concepto de “relevancia” se coloca por tanto en la coyuntura entre procesos de producción e interpretación de los significados que se derivan de criterios de selección que ocurren a nivel cognitivo (Van Dijk 1977; 2006) por parte, tanto del emisor del mensaje como de su destinatario. El bagaje de conocimientos personales y el escenario de enunciación, es decir el contexto-situación (que encierra todas las estructuras de representación que organizan los conocimientos del mundo y también las modalidades conversacionales e interaccionales), orientan los procesos de producción e interpretación del mensaje, y también la emisión misma del enunciado. Esta relación, entre lengua, percepción individual y conocimiento del mundo (que profundizamos en el próximo capítulo) pone en marcha una serie de procesos que tienen como objetivo la comprensión del contenido del mensaje, y para dar explicación de estos, Sperber y Wilson agregan al concepto de implicatura griceano, el concepto de “explicatura” (Wilson, Sperber 2004: 614-615). Según los principios de la Teoría de la Relevancia, para resolver lo que queda indeterminado a nivel lingüístico hay que focalizarse también en la forma lógica de lo explícitamente dicho a nivel formal, efectuando unas primeras hipótesis. Estas se construyen en torno a la descodificación y desambiguación del enunciado, a la determinación de los referentes (saturación referencial), al ajuste conceptual y a la atribución de las especificaciones referenciales de significado pragmático, como enriquecimiento libre. Considerando ambos niveles, explícito e implícito se podrá llegar a las conclusiones “implicadas” contenidas en el mensaje (Wilson, Sperber 2004: 615). La esfera del mundo interior, en términos de conocimientos enciclopédicos y antecedentes experienciales, entra por tanto a formar parte del conjunto de factores que concurren a determinar el significado a nivel pragmático, poniéndose, en términos situacionales-contextuales, en una relación de intercambio constante con el mundo exterior.

Los individuos, por tanto, a nivel cognitivo, maximizarán la relevancia de esos contenidos del mensaje que, con el menor esfuerzo, producen efectos cognitivos “positivos”. La relatividad socio-cultural del contexto, además, es un elemento que influye en la atribución del significado pragmático, y la cuestión adquiere importancia en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera ya que, como hemos visto, el significado pragmático trasciende los referentes formales de un idioma, y será siempre una síntesis compleja entre lo explícitamente comunicado y lo implicado, entre mundo interior individual y mundo exterior, en términos de contextos situacionales reconocibles y compartidos. El asunto se tratará de forma más profundizada en el capítulo 2 del presente estudio.

Al determinar los elementos que concurren a la generación y a la interpretación del significado pragmático, se comprende el nivel profundo de “complementarismo” (Leech 1983: 31-32), que caracteriza la relación entre semántica y pragmática, disciplinas que mantienen una cierta autonomía a nivel de perspectivas y enfoques de análisis teórica, pero cuya interdependencia en la concreta determinación de los significados es imprescindible ya que como recuerda Leech: «[...] any account of meaning in language must be (a) faithful to the facts as we observe them, and (b) must be as simple generalizable as possible» (Leech 1983: 7).

Igualmente de complementaria se puede considerar la relación que Levinson ha individuado como “*lower bound*” de la pragmática, es decir la sociolingüística, la cual es otro polo de intersección disciplinar. El vínculo que existe entre lengua y sus modalidad de uso, y dimensión social es muy fuerte, y manifiesta sus efectos en correlación con ciertas circunstancias situacionales-contextuales y socioculturales.

Como se deduce de los modelos que se han expuesto hasta ahora, la noción de “contexto” forma parte integral de la definición misma de pragmática y de su objeto de estudio, pues es un fuerte elemento de influencia sobre la interpretación de los significados, y también de su generación, como recuerda Stalnaker (1970: 276): «In most cases the context of utterance affects not only the force with which the proposition is expressed, but also the proposition itself». Partiendo de la importancia del contexto en el marco de la disciplina pragmática, en cuanto elemento que determina las condiciones comunicativas incidendo directamente sobre el “uso de la lengua”, nos proponemos delinear una definición.

El contexto es claramente una entidad muy amplia que se compone al mismo tiempo de un espectro de aspectos que se derivan de dominios y perspectivas muy diferentes, los cuales convergen para constituir, en el plano sincrónico, el trasfondo de cualquier situación comunicativa-(inter)relacional. Relativamente a dicha variedad de perspectivas y dominios, Ochs precisa:

The scope of context is not easy to define...one must consider the social and psychological world in which the language users operate at any given time [...] it includes, minimally, language users, beliefs' and assumption about temporal, spatial and social settings: prior, ongoing, and future actions (verbal, non verbal) and the state of knowledge and attentiveness of those participating in the social interaction in hand. (Ochs in Levinson 1983: 23)

Van Dijk además añade que el contexto es una entidad que une planos conceptualmente opuestos: está constituida por una abstracción teórica y cognitiva, que se une en forma totalizadora a una contraparte que es la real situación físico-biológica (Van Dijk 1977). Un primer resultado de estas



observaciones lleva a considerar el contexto como una red muy compleja, un conjunto de condiciones, fuerzas y equilibrios que se suman en una perspectiva de amplio alcance que actúa para surtir efectos relativizadores. Entre la malla de esta red la lengua y su uso ocupan un papel sustancial.

Una sistematización del concepto de contexto, según las premisas que se acaban de señalar, viene de los estudios de Lyons, quien a partir de “principios universales de lógica y de uso de la lengua” (Levinson 1983: 24) concibe la noción de contexto a través de una lista de características:

(i) knowledge of *role* and *status* (where *roles* covers both role in the speech event, as speaker or addressee, and *status* covers notion of relative social standing); (ii) knowledge of spatial and temporal *location*, (iii) knowledge of *formality level*, (iv) knowledge of the *medium* (roughly the code or style appropriate to a channel, like the distinction between written and spoken varieties of a language), (v) knowledge of *appropriate* subject matter, (vi) knowledge of appropriate *province* (or domain determining the register of a language). (Lyons en Levinson 1983: 23)

La visión de Lyons, que constituye por supuesto un cuadro orientativo y organizador muy útil para dar conciencia de los elementos que concurren a definir el contexto, deja una duda evidenciada por Levinson (1983: 22-23): ¿Es posible individuar de antemano las características del contexto? La duda es legítima ya que en Lyons el marco se construye a partir de principios universales de lógica en relación con el uso de la lengua. El rasgo de universalidad se refleja también en la necesidad, según Lyon, de tener un conocimiento relativo a cada punto que se percibe como instrumento de interpretación ya dado, previo. El efecto que se deriva es la tendencia a cristalizar un concepto a través de categorías atribuidas que aspiran a volverse universales. La noción de contexto en cambio, como interfaz de la realidad misma, necesita un análisis que parta de una perspectiva muy dinámica de desarrollo, ya que se plasma, se actualiza, se configura y se adapta con una sinergia implacable de elementos, en el momento situacional.

Para encontrar un modelo de referencia sobre el contexto en cuanto entidad en desarrollo constante, considérese la propuesta de Van Dijk (2006), que compara términos y planos para ofrecer una visión menos estática de una entidad que por su naturaleza es omnicomprendiva, y por eso difícil someter a procesos determinísticos.

Dichos presupuestos elaborados por van Dijk (2006: 161-172) se resumen como sigue:

1. *CONTEXT AS INTERFACE BETWEEN SOCIAL STRUCTURE AND DISCOURSE*: los contextos se definen a partir de las interpretaciones y de las definiciones que los participantes en la actividad comunicativa les dan en términos de constructos mentales. La subjetividad representa

aspectos relevantes de las situaciones y de las sociedades e interfiere en el proceso mental de producción y comprensión del discurso.

2. *CONTEXTS ARE NOT OBSERVABLE – BUT THEIR CONSEQUENCES ARE*: a diferencia del discurso o de la interacción, los contextos no son “observables”, ni desde el punto de vista de los vínculos y normas sociales y situacionales ni desde el plano de los constructos mentales. Los contextos son observables sólo mediante las consecuencias que se derivan de la situación comunicativa, del discurso, o, al revés, mediante la influencia del discurso sobre las situaciones sociales.
3. *CONTEXT AND DISCOURSE PLAN*: los individuos que se encuentran en un determinado contexto comunicativo no pueden planificar nada con respecto a la acción comunicativa, ya que será como planificar cualquier otro tipo de comportamiento futuro. Sólo tienen una idea y una pre-estructura aproximada de los contextos y de las dinámicas conversacionales en las cuales están involucrados. Las contingencias reales de la interacción, sin embargo, tomarán cierta dirección y se especificarán en el momento comunicativo.
4. *CONTEXT AND DISCOURSE*: el contexto, como constructo mental de aspectos relevantes de la situación social, influye en lo que en los individuos dicen y especialmente *cómo* lo dicen en términos, por ejemplo, de elección sintácticas y léxicas.
5. *CONTEXT AND THE CONTROL OF DISCOURSE*: el contexto ejerce un control sobre la producción y la comprensión del discurso en cada nivel y dimensión comunicativa: desde las condiciones de los actos de habla, la selección y los cambios de los temas (para que sean siempre los más apropiados), los niveles de descripción semántica (general-específica), hasta la distribución del conocimiento relativa a afirmaciones e hipótesis; todo durante la situación comunicativa en desarrollo. Este control se ejerce en un terreno común a partir de los conocimientos compartidos entre los participantes a la actividad de intercambio interaccional. Éste conocimiento se define *knowledge device* (K-Device) y es el filtro que examina cuáles conocimientos (y cuáles no) se tienen que activar durante el desarrollo del discurso<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> También Gumperz apoya esta concepción en su noción de *contextualization cues* (Gumperz 1992; Levinson 2003). Los “*cues*” no son elementos que evocan de forma explícita una interpretación del trasfondo contextual, sino son elementos que “empujan” (se definen textualmente *nudges*) y desencadenan el proceso inferencial. El proceso interpretativo se orienta a través de una serie de “*cues*” que pueden empujar hacia una dirección y, en el momento

Las reflexiones de van Dijk transmiten la naturaleza “profundamente subjetiva” (van Dijk 2006: 163) del contexto. El contexto es algo que los individuos contribuyen a construir y que al mismo tiempo viven de forma directa. Al vivir el contexto, este se convierte en una “experiencia” (Akman 2000: 748; van Dijk 2006: 165) que enriquece el espectro de *scripts* (Schank, Abelson 1977), para la organización de la información que cada individuo recibe desde el intercambio interactivo con el mundo externo. La información almacenada será útil para la creación de redes semántico-esquemáticas fundamentales para la comprensión y la interpretación inmediata de nuevas situaciones, así como para el reconocimiento de situaciones afines.

Para seguir observando este punto de de intersección entre pragmática y sociolingüística, se puede notar cómo se introduce en los modelos de concepción de la pragmática un decidido movimiento hacia un eje más sociológico. Leech (1983) y Thomas (1983) introducen el aspecto social con unas propuestas concretas de modelos que contribuyen a sistematizar y a organizar aún más el concepto de pragmática, integrando pragmalingüística y sociopragmática.

Observemos para empezar el modelo de Leech:

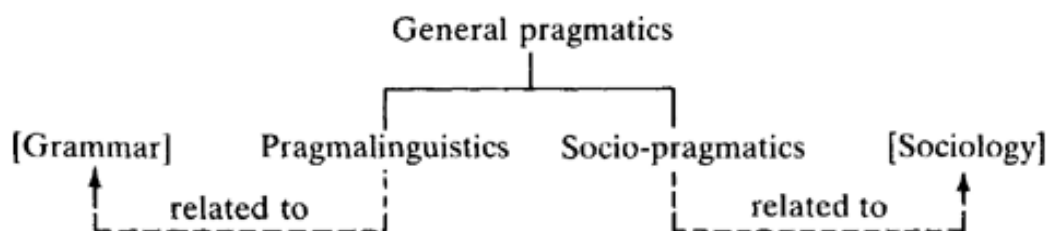


Figura 1. Modelo integrado de Leech (1983: 11)

Leech (1983; 2014) afirma que es necesario distinguir el nivel de la “pragmática general”, en cuanto estudio que se mantiene en un plano de abstracción teórica y que contempla condiciones generales de los usos comunicativos, con planos que incluyen condiciones de usos del lenguaje que define como más específicamente «locales» (Leech 1983: 11). Además, individua una parte menos

---

sucesivo, hacia otra. La interpretación final del contexto será el resultado del ensamblaje complejo de todos los *cues* significativos relevados por cada individuo involucrado en la interacción. La interpretación final es un resultado omnicomprendivo, y no coincidirá nunca con el significado atribuido a cada *cue* individualmente (Gumperz 1992: 235-236; Levinson 2003).

abstracta en la “socio-pragmática” (*Sociopragmatics*), campo en el que las normas sociales (como el principio de cooperación o los principios de cortesía verbal) operan diferentemente en las diferentes culturas o comunidades de hablantes, según las circunstancias y la situación, según dinámicas sociales. Es «the sociological interface of pragmatics» (Leech 1983: 12).

La “pragmalingüística” (*Pragmalinguistics*) en cambio, hace referencia a objetivos de carácter más lingüísticos y toma en consideración la esfera de relación entre una determinada lengua y las formas que vehiculan convencionalmente o por defecto valores ilocutivos determinados (la relación entre pragmática y semántica). Leech recuerda que este modelo tiene que considerarse como una visión “integrada” de la pragmática y, por tanto, la dualidad entre pragmalingüística y sociopragmática no se impone nunca como una subdivisión estricta entre lo meramente lingüístico y lo meramente socio-relacional, dado que los dos aspectos son componentes congénitos y complementarios de la pragmática en sí. El modelo de Leech, a pesar de no ser una de las formulaciones más recientes para dar una definición de la pragmática, parece haber sido ampliamente aceptado como válida propuesta<sup>11</sup> para concebir y sistematizar fenómenos relativos al campo de la pragmática interlingüística (Tello Rueda 2006: 173).

La subdivisión de Leech se vuelve a encontrar en Thomas (1983) y Kasper & Rose (1999), quienes consideran que la competencia pragmática es la habilidad de usar recursos lingüísticos disponibles ([recursos] pragmalingüísticos) en una forma contextualmente apropiada (desde un punto de vista sociopragmático). Sobre la naturaleza de la pragmática, en una definición más reciente, Taguchi (2011: 290) añade que: «It entails knowledge of forms as well as their functional possibilities, and contextual requirements that determine form-function mappings». Los autores mencionados consideran este carácter dual de la pragmática (es decir el componente pragmalingüístico y sociopragmático) como paradigma de base para reflexiones acerca de la definición de “competencia pragmática”, así como para sondear las posibilidades (y límites) de su adquisición en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera (Thomas 1983)<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Aunque no sea de reciente formulación, se considera esta subdivisión un paradigma válido también para el presente estudio dado que ofrece una posibilidad para organizar los dos ejes que rigen nuestros datos experimentales, es decir el eje relativo a la investigación didáctico-metodológica que se concentra sobre aspecto pragmalingüísticos, y un eje que se sirve de datos perceptivos relativos a las estrategias de cortesía verbal y de concepción de la adecuación situacional-contextual para formular hipótesis de análisis contrastivo intercultural.

<sup>12</sup> Las afirmaciones de Thomas acerca de la necesidad de distinguir entre los posibles fallos pragmalingüísticos y socio-pragmáticos (1983: 99) se profundizarán a la hora de reflexionar acerca del concepto de relatividad cultural en el Cap. 2).

Para comprender la forma en que la competencia pragmática, se ve incluida como objetivo para la enseñanza de una lengua extranjera (Gutiérrez Ordóñez 2002; Escandell Vidal 2004), hace falta efectuar una serie de reflexiones que parten del concepto de “competencia”.

El *Dictionary of Language Acquisition* de Tavakoli (2012) indica que el concepto de “competencia”, por lo que concierne al campo de la lingüística, se desarrolla en el marco de las teorías generativistas de Chomsky:

[...] within Chomskyan linguistics, [...] competence is the implicit and abstract knowledge of a language possessed by native speakers, which allows them to produce, and distinguish the difference between, grammatical, and ungrammatical forms. It is *implicit* because they are unaware of this knowledge and, even if aware, cannot articulate its contents. It is also *abstract* [...] competence contain information that not only generates grammatical sentences, but also informs speakers of what is impossible in their languages. [...] Competence is [...] a complex interaction of abstract constraints and principles of language that interact to make sentences look the way the look to us. (Tavakoli 2012:71-72)

Esta definición de competencia parece aplanar con rasgos uniformadores cualquier tipo de variación, relativa a la subjetividad-intencionalidad de los hablantes o bien relativa a la situación contextual. La definición sigue y el plano teórico se hace aún más abstracto al enfocar el “objeto primario de la lingüística” en ese:

[...] ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance. (Chomsky 1965: 3)

Chomsky relaciona el concepto de competencia a un hablante-oyente “ideal”, que durante su “actual performance” (concepto que en este plano de idealización depende directamente de la competencia<sup>13</sup>) (Chomsky 1965: 4) no está sometido a ningún factor de variación. Esta visión resulta muy simplificadora con respecto a las dinámicas complejas que subyacen a las realidades efectivas de las interacciones entre individuos. Como se recuerda en Tavakoli (2012: 72), su punto de vista parece una teoría solamente de la competencia –única y uniforme– para evitar que el lingüista intente categorizar en vano un sinfín de variables relativas a la actuación –sometida a

---

<sup>13</sup> Chomsky distingue entre “competencia” y “actuación” (*competence* y *performance*), que hacen referencia respectivamente a: «the speaker-hearer’s knowledge of his language» y al «actual use of language in concrete situations» (Chomsky 1965: 4).

diferentes fuerzas «interiores, mentales y conductistas» (Chomsky 1965: 4)–, que no reflejan directamente estas habilidades lingüísticas del hablante-oyente ideal.

Una lectura crítica sobre la visión de Chomsky la ofrece Hymes (1972: 56) al reconocer que los conceptos de “competencia” y “actuación” «much more readily suggest concrete persons, situations and actions», y no se limitan por tanto solo al sistema interno de la lengua. La necesidad de proveer una visión más amplia del uso de la lengua, que salga de lo estrictamente lingüístico-gramatical y que intente dar explicación de todas esas fuerzas e influencias que intervienen en la acción comunicativa (que, como ya se ha expuesto, se trata de factores que se originan y pertenecen a la esfera de lo extralingüístico), trae consigo una de las primeras definiciones de “competencia comunicativa”, elaborada por Hymes en 1972.

Hymes reconoce que es necesario incluir una dimensión sociocultural como componente esencial de un modelo realmente representativo de la comunicación en cuanto «what to grammar is imperfect, or unaccounted for, may be the artful accomplishment of a social act, or the patterned, spontaneous evidence of problem solving, and conceptual thought» (Hymes 1972: 55). Hymes sintetiza la definición de los componentes de de la actividad lingüística bajo el acrónimo *SPEAKING* (Tabla 1), para dar un cuadro detallado de los factores socioculturales que pueden intervenir potencialmente en la actividad lingüística.

**Tabla 1:** El modelo *SPEAKING* (Hymes 1980: 45-52)

S <i>Setting</i>	<b>Situación:</b> hace referencia al tiempo y al lugar de un evento lingüístico, en general a sus circunstancias físicas	
	<b>Escena:</b> hace referencia a la situación psicológica, es decir la “definición cultural” de una ocasión.	
P <i>Participants</i>	<b>Hablante</b> <b>Emisor</b> <b>Oyente</b> <b>Receptor</b>	Relaciones mutuas entre los participantes al evento comunicativo
E <i>Ends</i>	<b>Objetivos:</b> hace referencia a los resultados sociales convencionalmente reconocidos que se esperan a partir de un cierto evento lingüístico.	
	<b>Resultados:</b> hace referencia a lo que efectivamente se puede lograr a nivel comunitario siguiendo reglas y normas compartidas.	
A <i>Act sequences</i>	<b>Forma del mensaje:</b> que desencadena mecanismos de interpretación en una tendencia natural y humana hacia la búsqueda del significado.	

	<b>Contenido del mensaje:</b> la capacidad de comprender, dentro de las dinámicas de grupo, los temas de una conversación.
K <i>Key</i>	<b>Clave:</b> es la modalidad en que se cumple el acto lingüístico (en términos de tono, expresividad, modo, etc.). También está condicionada por convenciones socialmente aceptadas.
I <i>Instrumentalities</i>	<b>Canales:</b> hace referencia a la elección del medio para la transmisión de la actividad lingüística <b>Formas de habla:</b> es la distinción entre la procedencia de los recursos lingüísticos y la mutua inteligibilidad del código (variedades-lenguas vs. dialectos-registros diferentes).
N <i>Norms</i>	<b>Normas de interacción:</b> todas las normas que rigen la actividad lingüística y que incluyen las características de la estructura social, y más en general de las relaciones sociales internas a una comunidad. <b>Normas de interpretación:</b> implican el sistema de creencias de una comunidad, por tanto se pueden generar problemas en la comunicación entre miembros de diferentes comunidades de habla. Se encuentran expuestas a contextos sociológicos, dogmáticos y también rituales.
G <i>Genre</i>	<b>Género:</b> es lo que coincide con el acto lingüístico mismo, es el tipo de interacción, del tipo de texto o tipo de discurso.

Hymes individua luego cuatro dimensiones que caracterizan la competencia comunicativa y que permiten pasar a la práctica, al «ability for use» (Hymes 1972: 64), es decir:

1. **Gramaticalidad (*grammaticality*):** se trata de las posibilidades comunicativas que ofrece el sistema formal lingüístico-gramatical (teoría y competencia lingüísticas).
2. **Factibilidad (*being feasible*):** hace referencia a todos los factores psicolingüísticos (memoria, percepción, etc.) que permiten la emisión, la recepción y el procesamiento de la comunicación.
3. **Adecuación (*appropriateness*):** todo lo que tácitamente se considera como tal por convención social.
4. **Existencia real (*being done*):** hace referencia al hecho de que la competencia comunicativa no puede medirse a través de una probabilidad de ocurrencia sino que se interpreta la conducta lingüístico-cultural de lo que efectivamente ocurre. (Hymes 1972: 65-67)

La competencia comunicativa es, por tanto, la capacidad de comportarse y comunicar de forma eficaz y adecuada dentro de una determinada comunidad de hablantes, respetando al mismo tiempo normas que pertenecen tanto al plano lingüístico (normas gramaticales, sintácticas, léxicas, semánticas, etc.) como al plano de las modalidades de uso de la lengua (normas sociales, contextuales, culturales). El cuadro descriptivo de factores socioculturales que se deriva del modelo *SPEAKING* exalta la esfera de la actuación. Los hablantes, mediante los recursos lingüísticos que poseen, se proyectan hacia una dimensión muy concreta de uso de la lengua y de acción (conducta verbal), que tiene una relación de interdependencia directa con la realidad social y contextual en la cual se desenvuelven.

Para acercarnos a una definición de “competencia pragmática” consideramos la de Barron como amplia y completa:

[...] pragmatic competence [...] is understood as the knowledge of the linguistic resources available in a given language for releasing particular illocutions, knowledge of the sequential aspects of speech acts and finally, knowledge of the appropriate contextual use of the particular languages' linguistic resources (Barron 2003: 10),

En ella no es difícil reconocer esa “dimensión concreta”, que es núcleo central de la comunicación misma. Por esta razón, en los diferentes modelos que se han elaborado para sistematizar y ampliar el concepto de competencia comunicativa se encuentra integrado, en modalidades y concepciones diferentes, el concepto de competencia pragmática.

Se exponen a seguir los principales modelos teóricos sobre competencia comunicativa que se han propuesto en el marco de la enseñanza de una lengua extranjera, con atención especial a la manera en la que el componente pragmático (de forma más o menos directa) ha sido contemplado.

El modelo de Canale (1983)<sup>14</sup>, propone una cuádruple subdivisión de la competencia comunicativa (Canale 1983: 6-14):

1. *competencia gramatical*: el dominio del código lingüístico verbal y no verbal;
2. *competencia sociolingüística*: la forma en que los enunciados se producen y comprenden de forma adecuada en los diferentes contextos sociolingüísticos según determinados factores contextuales (como: el estatus de los participantes, los propósitos de la interacción, normas y convenciones de la interacción).

---

<sup>14</sup> Revisión de un precedente modelo elaborado en 1980 con Swain y que ve incluida la “competencia discursiva” (Gutiérrez Ordóñez 2002: 90).



3. *competencia discursiva*: la habilidad de combinar formas gramaticales y significados para obtener un género textual específico en forma escrita u oral, cuya unidad se obtiene a través de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado.
4. *competencia estratégica*: el dominio verbal y no verbal de estrategias comunicativas que pueden ponerse en práctica por dos razones, (a) para compensar fallos comunicativos debidos a condiciones que limitan la comunicación efectiva (por ejemplo la incapacidad momentánea de hacer referencia a una idea o una forma gramatical) o debidos a una competencia insuficiente en una de las demás áreas de la competencia comunicativa, y (b) para aumentar la efectividad de la comunicación.

En modelo de Canale, se pueden considerar como entidades que llevan perspectivas intrínsecas y principios relativos a la pragmática, la competencia “sociolingüística” (por su atención hacia los factores contextuales e interaccionales relativos a las normas y a las convenciones) y, sobre todo, la competencia “estratégica” (que hace también referencia a fallos de la comunicación y a cuestiones de efectividad y eficacia de la actividad comunicativa).

Los estudios de Van Ek (llevados a cabo para el Consejo de Europa en 1975) llevan a la introducción de la competencia “sociocultural”, que tiene que ver con la adquisición de unos conocimientos relativos a una determinada comunidad de habla, conocimientos que pueden ser diferentes de otras comunidades ya que resultan de diferentes referencias culturales, de diferentes rutinas y normas convencionales de uso de la lengua, así como de diferentes convenciones sociales y de conductas verbales (o no verbales) ritualizadas. El enfoque de Van Ek (que junto a la competencia sociocultural, introduce también una competencia sociolingüística de tipo social) sienta sus bases en una perspectiva profundamente intercultural que nace de la experiencia, a través de la cual se adquieren conocimientos también estratégicos para que los aprendices puedan: «reconocer la validez de otras formas<sup>15</sup> de instaurar, categorizar y expresar la experiencia y otras formas de llevar a cabo la interacción entre las personas» (Perís, 2008 - *Diccionario de Términos Clave de E/LE*).

---

<sup>15</sup> Como recuerda el *Diccionario de Términos Clave de E/LE* (Martín Peris 2008): «Dichas formas afectan a diversos componentes de la lengua, cuales elementos léxicos (en términos de equivalencia semántica entre lenguas); elementos léxicos que pueden causar erróneas transferencias en otro contexto sociocultural y medios no verbales de expresión (la forma de los saludos) o las convenciones de la lengua en comportamientos rituales cotidianos». En: Centro Virtual Cervantes, <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm)> [última consulta 1/3/2019].

Otro modelo que se puede considerar como una etapa hacia la definición de la competencia pragmática es el modelo de Bachman (1990), que define la competencia comunicativa como *lingüístico-comunicativa*, constituida por una competencia “organizativa” y una competencia “pragmática”:

Fig. 2: Modelo de Bachman (1990: 87)



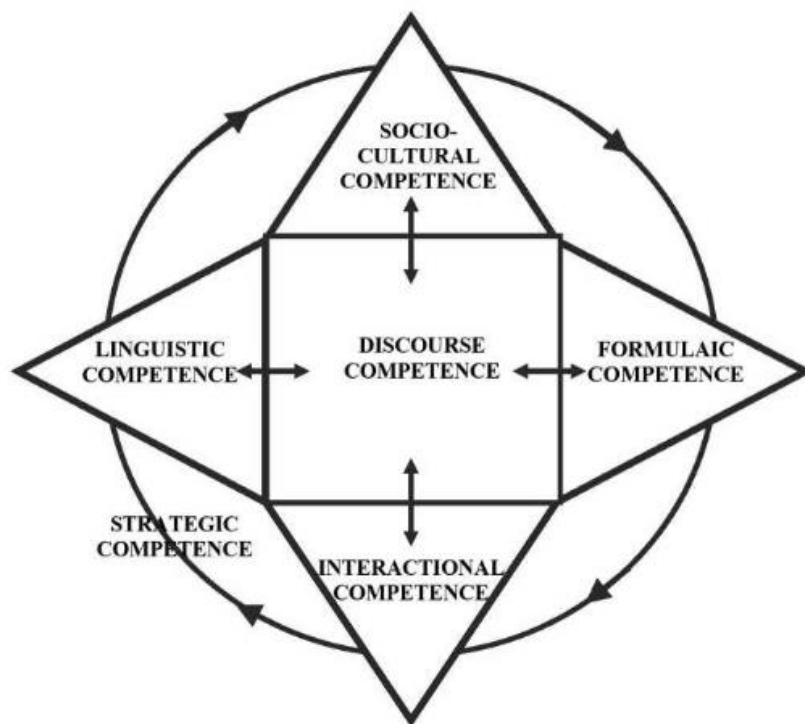
Como se puede notar del modelo, en la concepción de competencia pragmática no resalta la dimensión interaccional, ya que los dos planos que se identifican son el de la intención individual de la competencia “ilocutiva” (dimensión muy bien evidenciada en las cuatro funciones que la componen<sup>16</sup>), y el de la sensibilidad interpretativa como receptor de influencias exteriores con respecto a la “sociolingüística”<sup>17</sup>. Bachman no incluye la esfera “estratégica” entre las competencias

<sup>16</sup> Como se puede notar de la Fig. 2, la competencia “ilocutiva” incluye: una función “ideativa”, a través de la cual se expresan significados en términos de experiencia en el mundo; una función “manipulativa”, a través de la cual, en una perspectiva persuasiva, se interviene directamente en el mundo para obtener determinados objetivos; una función “heurística” que hace referencia al uso que se hace de la lengua para extender el conocimiento del mundo (actos como la enseñanza, la memorización consciente y el *problem solving*); y una función “imaginativa” que hace referencia a la función muy específica de uso del lenguaje, es decir la posibilidad de crear nuevos efectos para cumplir con objetivos de naturaleza cómica o irónica, así como para fines estéticos (también usos metafóricos) (Bachman 1990: 92-94).

<sup>17</sup> Como se puede notar de la Fig. 2, la competencia “sociolingüística” incluye: una “sensibilidad hacia variedades y dialectos”, asociada a diferentes regiones geográficas, o también a diferentes grupos sociales, que se pueden caracterizar por diferentes convenciones de adecuación; una “sensibilidad hacia las diferencias de registro” que hace referencia a la posible variación de lengua dentro de cada dialecto o variedad; una “sensibilidad hacia la lengua nativa” para comprender la forma en que los nativos formulan enunciados que son resultado de influencias recibidas por elementos

que constituyen su elaboración teórica de la competencia “lingüístico-comunicativa” y, al considerarla como un proceso psicolingüístico y psicofisiológico (Bachman 1990: 100) del individuo (compuesto por componentes cuales, la evaluación (*assessment*), la planificación (*planning*) y la ejecución (*execution*) (Bachman 1990: 99-103)), mantiene la perspectiva de forma casi unilateral hacia el individuo emisor, sin exaltar la naturaleza interaccional del plano lingüístico-discursivo y estratégico.

Un modelo que en cambio deja emerger la dimensión interaccional y cooperativa de la comunicación es el modelo de Celce-Murcia de 2007 que es una revisión de un precedente modelo de 1995 (modelo de Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrel 1995).



**Fig. 3:** Representación esquemática del modelo de competencia comunicativa de Celce-Murcia (2007: 572)

El modelo de Celce-Murcia vuelve a otorgar una cierta relevancia a la dimensión interaccional y cooperativa de la comunicación. Como se puede observar del esquema, la competencia “discursiva” –que «refers to the selection, sequencing, and arrangement of words, structures and utterances to

---

culturales del determinado grupo; una “habilidad para interpretar las referencias culturales y las figuras del discurso” que apunta a integrar la competencia léxica para enriquecer el vocabulario y mejorar la interpretación y comprensión de los significados (Bachman 1990: 95-98).

achieve a unified spoken message» (Celce-Murcia 2007: 582) está compuesta por cuatro sub-areas (cohesión, deixis, coherencia y estructura general)– ocupa una posición central, y es al mismo tiempo espacio de convergencia y de intercambio con las demás competencias, que se consideran como pares complementarios (Celce-Murcia 2007: 580-582) según las correspondencias siguientes:

#### **competencia lingüística**

que incluye cuatro tipos de conocimientos:

- fonológico
- léxico (a nivel semántico y funcional)
- morfológico (a nivel discursivo y gramatical)
- sintáctico

#### **competencia formulaica**

hace referencia a todas estas formas fijas de la lengua fundamentales en las interacciones ordinarias:

- rutinas conversacionales
- colocaciones
- expresiones idiomáticas
- categorizaciones (léxicas y semánticas)

#### **competencia interaccional**

en una perspectiva *bottom-up*, es el componente participativo de la competencia interaccional e incluye los subcomponentes:

- competencia accional (como llevar a cabo actividad comunicativa común y los actos de habla en la lengua meta según determinadas modalidades de interacción)
- competencia conversacional (el desarrollo efectivo de la conversación: turnos de habla, cambio de tema, apertura y cierre de la conversación, interrupciones, cooperación, etc.)
- competencia paralingüística (kinésica, proxémica, los silencios, las pausas, demarcativos fáticos, etc.)

#### **competencia sociocultural**

en una perspectiva *top-down*, hace referencia al conocimiento pragmático, es decir la forma en que se puede expresar un mensaje de manera adecuada en el marco de un determinado contexto de comunicación social y cultural e incluye factores cuales:

- factores sociales contextuales (edad, género, estatus, distancia social, relaciones de poder o afectivas)
- adecuación estilística (estrategias de cortesía verbal, conciencia de los géneros conversacionales y de los registros)
- factores culturales (conocimiento de la comunidad lingüística meta, diferencias dialectales y regionales, conciencia intercultural)

La competencia “estratégica”<sup>18</sup>, en cuanto conjunto de conductas que guían en la práctica la actividad comunicativa efectiva, se concibe como componente de amplio alcance, que atañe a cada competencia y que actúa transversalmente (Celce-Murcia 2007: 615-623) como estrategias de “comunicación” (véase también Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell 1995). La competencia estratégica abarca lo relativo:

- al éxito de la comunicación
- a las formas y fórmulas para ganar tiempo,
- a las formas para el automonitoreo (como estrategias de reparación),
- a lo interaccional (estrategias que incluyen formas de negociación del significado, estrategias para ayudar y aclarar, estrategias para confirmar la comprensión, la atención como fórmulas fáticas).

El modelo de Celce-Murcia (2007) constituye un cuadro pedagógico muy completo que ilustra las complejas coyunturas de competencias que subyacen a la actividad comunicativa (intercultural). La competencia pragmática, por como se ha definido –es decir como uso concreto de los recursos lingüísticos disponibles (en una determinada lengua), para la realización mediante la acción comunicativa de ilocuciones específicas en una forma adecuada conforme a diferentes contextos situacionales, sociales y también culturo-específicos (Hymes 1972; Leech 1983; Thomas 1983; Kasper & Rose 1999; Barron 2003)– destaca en este modelo. El modelo además, en la correspondencia de sus pares complementarios (competencia lingüística-formuláica; competencia interaccional-sociocultural), refleja también la dualidad de componentes que se han individuado como constituyentes de la pragmática misma, respectivamente el componente pragmalingüístico y sociopragmático.

A manera de conclusión de este apartado, en el cual se han sondeado las posibilidades definitorias de la competencia pragmática, se quieren exponer las propiedades que Balconi y Amenta (2010) han individuado para su definición, propiedades que surgen del campo de neuropragmática<sup>19</sup> y pueden resultar un punto de vista interesante para ampliar la comprensión de este concepto.

---

<sup>18</sup> Celce-Murcia (2007: 620) concibe la competencia estratégica también como «estrategias “de aprendizaje” (de una LE), que abarca el campo de lo cognitivo (el uso de la lógica y de la organización mental para aprender una lengua nueva); de lo metacognitivo (la planificación y organización de la actividad de aprendizaje, así como la autoevaluación de los propios progresos, la compensación y el autoanálisis de los errores); lo relativo a la memorización (estrategias que ayudan los aprendices a la memorización de vocablos y expresiones)».

<sup>19</sup> Balconi y Amenta (2010: 15-16) así definen la “neuropragmática”: «Neuropragmatics originated from an interaction between the different theoretical and experimental approaches that define its main branches: experimental

Desde el punto de vista de la neuropragmática, Balconi y Amenta (2010) subrayan cómo la naturaleza misma de la competencia pragmática se origina de unos procesos de toma de decisiones (con respecto al uso concreto de los recursos lingüísticos en la comunicación) y también subrayan que las decisiones que los individuos toman son el resultado de estrategias basadas en propiedades únicas e intrínsecas de la competencia pragmática (Balconi, Amenta 2010: 96), como:

- la variabilidad (*variability*): las propiedades de la comunicación que definen el espectro de posibilidades comunicativas, así como las elecciones entre las posibles fórmulas y expresiones lingüísticas;
- la negociabilidad (*negociability*): la posibilidad de elegir entre estrategias flexibles;
- la adaptabilidad (*adaptability*): la habilidad de regular y modular las elecciones comunicativas en relación con el contexto de comunicación;
- los elementos relevantes (*salience*): el grado de sensibilización y conciencia que orienta las elecciones comunicativas;
- la indeterminación (*indeterminacy*): la posibilidad de renegociar elecciones pragmáticas en el momento en que la interacción se desarrolla con el fin de cumplir con las intenciones comunicativas;
- la dinamicidad (*dynamicity*): el desarrollo de la comunicación en el plano sincrónico del momento. (Balconi, Amenta 2010: 96).

El modelo de Celce-Murcia (2007) puede integrarse con las reflexiones acerca de la competencia pragmática de Balconi y Amenta (2010) en una fórmula que puede dar una indicación orientativa de los procesos decisorios que subyacen a la competencia estratégico-pragmática en una LE, como se demuestra en la **Fig. 2**.

---

neuropragmatics (the implementation of neuropsychological, psycholinguistic, and neurolinguistic methodologies and theoretical frameworks in the study of communicative competence), cognitive neuropragmatics (the application of cognitive models to the study of pragmatics), and clinical neuropragmatics (the study of deficits of pragmatic functions). More recently, neuropragmatics has expanded to include the acquisition and functions of social cognitive competencies and the development of meta-representational abilities in communication. The necessity to analyze communicative processes during communicative interactions has been pointed out, as it allows consideration of the influence of relational dynamics on the neuropsychological level.

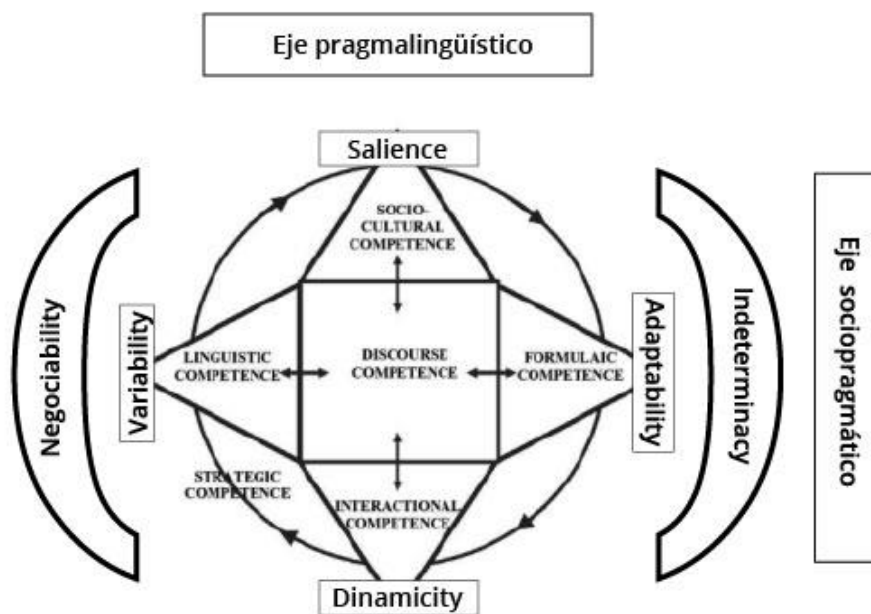


Fig 4. Síntesis entre el modelo de Celce-Murcia (2007) y las reflexiones de Balconi y Amenta (2010).

El mensaje estructurado, coherente y cohesionado que produce la competencia discursiva es resultado de una convergencia de decisiones tomadas por el hablante durante el acto comunicativo. Los procesos decisorios relativos a la variabilidad, que definen el espectro de posibilidades comunicativas y la habilidad de adaptar y regular las elecciones comunicativas en el contexto de comunicación tienen relación con los recursos lingüísticos y formulaicos adquiridos. Los procesos decisorios relativos al desarrollo de la comunicación en el momento sincrónico se ven influenciados en cambio por diferentes niveles de sensibilización y conciencia que se derivan de un bagaje de conocimientos pragmáticos relativos al contexto sociocultural de pertenencia de cada individuo. Estos mismo procesos se pueden ajustar y regular al contexto sociocultural relativo a la comunidad de hablantes de la lengua meta, mediante el desarrollo de una competencia interaccional y sociocultural (competencia pragmática) que sensibilice a los aprendices a nuevos paradigmas en términos de adecuación y aceptabilidad social, lo que comprende un uso más consciente de los recursos lingüísticos disponibles. La competencia estratégica en cuanto conjunto de conductas que guían la actividad comunicativa, es resultado de una interrelación profunda entre cada competencia adquirida y/o en desarrollo, y se (auto)regula a partir de procesos decisorios que, siempre en línea con cuestiones de adecuación y de aceptabilidad social, apuntan a cumplir con las intenciones y los objetivos comunicativos. Los procesos decisorios en cuestión remiten a la posibilidad de elegir entre estrategias flexibles que, se adaptan a la indeterminación del contexto y de la realidad

conversacional, en un movimiento cooperativo entre interlocutores en el cual los significados pueden negociarse y renegociarse sobre la marcha en el acto comunicativo.

## ***1.2 Relevancia del tema***

En la clase de LE resulta fundamental trabajar con actividades de corte pragmático con el objetivo de ofrecer a los aprendices unas herramientas que les permitan desarrollar nuevos esquemas de interpretación –esos *form-function mappings* mencionados por Taguchi (2011: 290)– necesarios para dirigir la mirada hacia la comunidad de hablantes meta desde una perspectiva émica (Duranti 1997), es decir acercándose lo más posible a comprenderla y a actuar como un miembro interno a la misma. De esta forma se apunta a poner en práctica el enfoque que el *Marco Común de Referencia para las Lenguas* indica como modelo pedagógico-lingüístico que:

[...] se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (MCER 2001: 8)

La competencia pragmática se pone transversalmente entre los conocimientos y las competencias generales que el MCER considera fundamentales para que los alumnos lleguen a aprender como verdaderos «agentes sociales»:

Las competencias generales de los alumnos o usuarios de lenguas [...] se componen de sus conocimientos [derivados de forma empírica por la experiencia o la vida, académica], sus destrezas [el “saber hacer”] y su competencia existencial [el “saber ser”], además de su capacidad de aprender [saber aprender]. (MCER 2001: 11-13)<sup>20</sup>

El CEFR (2018) completa esta visión, otorgando una perspectiva más amplia al papel activo del usuario como agente social, ya que es también agente mediador que en la cooperación busca terrenos comunes que posibiliten la comunicación intercultural:

---

<sup>20</sup> A la hora de pensar en aplicaciones prácticas para realizar el objetivo puesto por el MCER, es imprescindible el punto de vista aportado por el MAREP 2008, el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las lenguas y de las Culturas El documento elaborado por el Consejo de Europa (su tercera y última versión remonta a 2008) elabora una serie de descriptores para la definición detalladas por lo que concierne el “saber ser” y el “saber hacer”, profundizando recursos y actitudes. Para el presente trabajo se ha tenido en cuenta de algunos descriptores del MAREP para la creación de los materiales relativos al eje sociopragmático.



In mediation, the user/learner acts as a social agent who creates bridges and helps to construct or convey meaning sometimes within the same language, sometimes from one language to another [...]. The focus is on the role of language in processing like creating the space and conditions for communicating and/or learning [...] (CEFR 2018: 103)

Sensibilizar a los aprendices de una LE, acostumbrados a conjugar esquemas pertenecientes al propio contexto sociocultural, es un reto pedagógico; desde luego, como recuerda Celce-Murcia (2007: 577): «[...] it is hard to get learners to change their native verbal behaviour based on a new set of assumptions».

La cuestión principal que es importante seguir investigando tiene que ver con las posibilidades, así como con los límites, relativos a la transmisión efectiva de conocimientos pragmáticos. Kasper en su estudio de 1997 se preguntaba *Can Pragmatic Competence be taught?*. La pregunta sigue abierta, ya que no es fácil concebir como «teachables» (Kasper 1997), en su sentido más estricto, conocimientos que llevan consigo toda la carga informativa de la realidad misma. Esto conlleva implicaciones importantes de carácter didáctico-metodológico a la hora de introducir la competencia pragmática entre los objetivos para la clase de LE. Para acercarse al objetivo, Kasper recuerda que, dado que una competencia no se puede enseñar, se pueden ofrecer «learning opportunities» que podrán ser acogidas por los aprendices si forman parte de un proyecto didáctico que introduzca la pragmática en el proceso de enseñanza desde los primeros niveles de aprendizaje y que considere la disciplina como una perspectiva unitaria en la lingüística, y no como un módulo lingüístico aislado (también Schlieben-Lange 1987, Reyes 1990, Verschueren 1999, Escandell-Vidal 2004, Pons Bordería 2005 y Portolés 2007).

Como recuerda Taguchi (2011: 290) y como se ha podido comprobar en el marco teórico de los modelos lingüístico-pedagógicos expuestos en el apartado precedente, «The teaching of pragmatic competence has gained greater attention as pragmatics in the communicative competence models has begun to gain explicit recognition» y la tendencia es que esta competencia sea objetivo central y primario entre los que se establecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una LE. El reconocimiento da impulso para que la investigación pueda seguir con la atención puesta en los criterios lingüísticos-metodológicos aportados por los diferentes modelos y pueda ser apoyada también por la actividad empírica, que comprueba el nivel de eficacia de metodologías y enfoques. El presente trabajo, a pesar de las cuestiones que deja abiertas, quiere ser una contribución hacia esta dirección.

### *1.3 Hipótesis de investigación y objetivos*

El presente estudio tiene como objetivo el de comprobar, mediante la experimentación, la eficacia de métodos y enfoques didácticos que se consideran útiles para que los aprendices –en el presente caso estudiantes italófonos de Español como Lengua Extranjera– empiecen a desarrollar una competencia pragmática. El acto del desacuerdo se ha elegido como punto de partida y medio para la observación del sistema de interlengua pragmática<sup>21</sup>. El debate y la discusión, en cuanto tipologías conversacionales potencialmente conflictivas que posibilitan el surgir del desacuerdo entre los interlocutores (Jenlink, Carr-Chellman 1996: 32), se configuran como marco contextual –presentado mediante grabaciones audiovisuales– que permite a los aprendices establecer un contacto con modos y normas verbales relativos a la comunidad de hablantes de la lengua meta, es decir la comunidad española peninsular.

Se hipotetiza que una actividad didáctica de reflexión que integre tanto líneas pragmalingüísticas como líneas sociopragmáticas pueda dar lugar a márgenes de sensibilización y concienciación de comportamientos verbales, normas y modalidades conversacionales observadas a partir del contacto ofrecido con la comunidad de hablantes meta. Frente al encuentro entre dos sistemas socioculturales, como es en la práctica el estudio de un a LE, este tipo de intervención didáctica se hace imprescindible, ya que, como se tratará de forma más detallada en el próximo capítulo, la interpretaciones de experiencias y situaciones con las que cada individuo se enfrenta en el mundo, pasan por filtros de percepción primarios y automáticos que determinan una concepción culturalmente orientada de cada aspecto contextual.

La percepción de lo cortés/descortés y de lo adecuado/inadecuado y las posibles diferencias interpretativas entre el sistema sociocultural español e italiano son líneas fundamentales de investigación. Se quiere evaluar en qué medida dichas concepciones y perspectivizaciones culturalmente orientadas, que se derivan de normas compartidas entre miembros de la misma comunidad lingüística, pueden incidir y dar explicación de fenómenos pragmáticos y de comportamientos verbales que caracterizan una determinada acción comunicativa (en nuestro caso, la respuesta al desacuerdo), y, como consecuencia, qué modalidades se consideran socialmente aceptadas en la interacción.

---

<sup>21</sup> El CEFR (2018: 74) El CEFR reconoce el valor social de la discusión y del desacuerdo como acto comunicativo que atañe a muchos campos de la vida cotidiana de cada individuo. Establece por tanto entre sus descriptores la necesidad de adquirir recursos lingüísticos-pragmáticos con el objetivo de proveer estrategias que permitan mantener una discusión potencialmente conflictiva y gestionar el desacuerdo que pueda surgir en esas circunstancias.

Averiguar esta hipótesis (a partir del análisis de datos perceptivos acerca de las estrategias de cortesía verbal y del concepto de adecuación del comportamiento verbal relativamente al contexto situacional) resulta especialmente interesante con respecto a los sistemas italiano y español, dada la percepción de afinidad que existe entre los sistemas socioculturales italiano y español, hecho que puede provocar malentendidos y “choques pragmáticos”. De hecho, como recuerda Calvi (2004: 62) esta percepción de afinidad de sistemas es concreta y se debe a una «fitta rete di somiglianze e sottili divergenze che si registrano tra italiano e spagnolo sul piano sincronico [e] dipende [...] dall'origine comune delle due lingue e dal diverso percorso evolutivo». Pero, como añade al respecto Guil Povedano (2007: 34)<sup>22</sup>, es «precisamente esta afinidad [la que] provoca en los usuarios de ambas comunidades una percepción de vecindad, tanto lingüística como cultural, que tiene el peligro de favorecer la aplicación de los propios esquemas interpretativos a la otra realidad cultural». En relación con el presente estudio, comprobar, como se propone, las eventuales diferencias perceptiva e interpretativas entre el sistema sociocultural italiano y español, podría también dar confirmación o una nueva interpretación de este gradiente de afinidad. Para llevar a cabo tal evaluación, se toman como referencia los parámetros ofrecidos por modelos como las hipótesis de Haverkate (1996; 2003), que relativiza la cortesía a partir de dos macro-areas culturales del mundo, y el modelo de Bravo (1999, 2005), que establece consideraciones relativas a las modalidades relacionales de grupo (se profundizan dichos parámetros en el capítulo siguiente).

Si las cuestiones pragmalingüísticas son consecuencia directa de perspectivizaciones sociopragmáticas, la actividad didáctica tiene que incluir tanto cuestiones relativas a la esfera pragmalingüística como a la esfera sociopragmática. Y eso porque, si por lo que concierne al sistema de la L1–y Cultura 1– dicha relación entre uso lingüístico y valor pragmático resulta innata, automática y natural, para acercarse al sistema de la LE y a su Cultura hace falta emprender un recorrido de sensibilización que conduzca a un lectura más consciente de normas y modalidades de la comunidad de hablantes meta. El objetivo es acercar a los aprendices a la comunidad lingüística meta desde una perspectiva émica (Duranti 1997), con el fin de determinar un uso de los recursos lingüísticos disponibles de forma más consciente y apropiada.

Para alcanzar ese objetivo, se quiere comprobar la eficacia de una modalidad de procesamiento del *input* basada en un sistema inductivo implícito, que se vale de técnicas de *input enhancement* como apoyo para el procesamiento del *input* y como instrumento que al mismo tiempo intenta minimizar las transferencias pragmáticas negativas. Esta forma de trabajo realizada en el presente caso en autonomía, quiere ser ocasión para que el aprendiz desempeñe el papel central de estudiante-

---

<sup>22</sup> Al respecto, véase también Guil Povedano 1999.

investigador (Roberts, Byram 2001). Se considera que esta forma realizar la actividad didáctica puede ser útil para observar la conexión potencial que existe entre investigación y aplicación didáctica en el marco de la enseñanza de una LE.

Para concluir, se listan en forma sintética los objetivos del presente estudio experimental, de los cuales se derivan las preguntas de investigación, que se expondrán en el Capítulo 4, entre los cuales:

1. observar, frente a las teorizaciones de Kasper, los márgenes de un posible “enseñanza” en el sentido estricto de la palabra de la competencia pragmática en el marco de la didáctica de una LE;
2. observar qué papel juega en la transmisión de información pragmática el realce textual en un contexto de aprendizaje inductivo implícito;
3. observar si las técnicas de realce del *input* pueden ser eficaces para dar inicio a procesos de desarrollo de una competencia pragmática;
4. en el marco del acto lingüístico propuesto, observar si italianos y españoles tienen la misma percepción de lo verbalmente cortés y descortés en la interacción, así como la misma percepción de lo adecuado/desadecuado en el plano situacional;
5. si hay diferencias, observar si es posible, mediante la intervención didáctica acercar a los aprendices a conjugar modalidades y normas conversacionales propias de la comunidad meta;
6. a partir del caso presentado, haciendo referencia a los modelos propuestos por Haverkate (1996; 2003) y Bravo (1999; 2004; 2005) realizar unas observaciones sobre el gradiente de afinidad entre sistema el sociocultural italiano y español;
7. observar si la actividad propuesta muestra el potencial de la relación entre investigación y aplicabilidad didáctica.

Ya que hemos determinado que el componente extralingüístico (en términos realcionales, socioculturales y contextuales) es factor que orienta el uso de una lengua, procedemos en el siguiente capítulo a profundizar más la relación existente entre competencia pragmática y conocimiento del mundo.