



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

La necesidad de incorporar el enfoque pragmático en torno al acto de habla de "expresar voluntad de influir en la conducta del interlocutor" en *Dicho y Hecho. Español como lengua extranjera 7* del CEPE de la UNAM

TESIS

Que para obtener el título de

**Licenciada en Lengua y Literaturas
Hispánicas**

P R E S E N T A

Madeline del Carmen Zambrano Andradez

ASESOR DE TESIS

Dr. Edgar René Pacheco Martínez



Ciudad Universitaria, Cd. Mx., 2024



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Quiero agradecer infinitamente a mi familia, por haber sembrado en mí la semillita de la disciplina, sin la que no pudo haber sido posible la culminación de este trabajo. A mi papá por ser ejemplo de trabajo duro y valentía. A mi mamá, por los afectos demostrados a través de su cocina y las veces que me esperaba en casa con arepa recién hecha después de un día difícil. A mi hermana, por ser ejemplo de constancia, determinación, y por todas las veces que confió en mí y me enseñó que las cosas son posibles si uno las cree. A ella le agradezco eternamente el haberme recibido en este hermoso país al que le debo tanto.

A Javi, por su paciencia, entrega diaria, por reafirmarme que las cosas bien hechas se hacen con esfuerzo, por las lecturas que hizo y las veces que me escuchó hablar de mis avances de este trabajo. A él por su amor incondicional todo este tiempo.

Al Dr. Edgar René Pacheco Martínez, por el compromiso desde el día uno, por la paciencia, la retroalimentación, las porras, la comunicación, y a que gracias a su seguimiento nunca me sentí sola en este proyecto.

Al Dr. Alejandro Mora y a la profesora Verónica Guzmán, quienes, en el Seminario de Investigación Lingüística, me dieron atinados comentarios sobre lo que en ese momento era apenas un bosquejo de anteproyecto. Gracias a ellos mi proyecto empezó a tener forma.

A la Universidad Nacional Autónoma de México, por haberme dado la oportunidad de expandir mis curiosidades intelectuales en sus aulas de clase.

A mis amistades viejas, nuevas, pasajeras. A todos quienes me escucharon con entusiasmo y atención hablar de este proyecto.

Gracias, gracias, gracias.

Índice

Introducción	5
Objetivos	9
Metodología	10
1. Capítulo I. Una aproximación a la pragmática	14
1.1 Competencia comunicativa	14
<i>1.1.1 Competencia gramatical</i>	16
<i>1.1.2 Competencia sociolingüística</i>	17
<i>1.1.3 Competencia discursiva</i>	17
<i>1.1.4 Competencia estratégica</i>	18
<i>1.1.5 Competencia psicolingüística</i>	19
<i>1.1.6 Competencia pragmática</i>	19
1.2 Algunas definiciones de pragmática	22
1.3 Variabilidad, negociabilidad y adaptabilidad	24
1.4 Pragmalingüística y sociolingüística	28
1.5 Reglas constitutivas y reglas regulativas	29
1.6 Algunas orientaciones pragmáticas	32
<i>1.6.1 Cortesía verbal</i>	32
<i>1.6.2 La cortesía verbal según Lakoff</i>	34
<i>1.6.3 La cortesía verbal y la imagen pública según Brown y Levinson</i>	36
<i>1.6.4 El principio cooperativo de Grice</i>	47
2. Capítulo II. Teoría de los actos de habla	52
2.1 Enunciados constataivos y enunciados realizativos	52
2.2 Actos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios	54
2.3 Cinco tipos de actos ilocucionarios	56
2.4 Condiciones necesarias de realización	57
2.5 Acto de habla “expresar voluntad de influir en la conducta del interlocutor”: la sugerencia y su estructura en el español	59
2.6 Modelo de 4 dimensiones en el español	64
3. Capítulo III. Las sugerencias con cortesía en <i>Dicho y hecho. Español como lengua extranjera 7</i>	71
3.1 Breve aproximación al CEPE	71
3.2 Perspectiva pragmática del CEPE	74
3.3 Perspectiva pragmática del MCER	76
3.4 Perspectiva pragmática del PCIC del Instituto Cervantes	79
3.5 Descripción y análisis de actividades contenidas en <i>Dicho y hecho. Español como lengua extranjera 7</i> relacionada al acto de habla de la sugerencia con cortesía	82
3.5.1 Breve descripción del manual	82
3.5.2 Estructura del libro	83

3.5.3 Análisis de nociones pragmáticas en torno al acto de habla de influir en la conducta del interlocutor: caso de la sugerencia.....	84
3.5.3.1 Construcciones gramaticales	88
3.5.3.2 Nociones pragmáticas satisfactorias y no satisfactorias.....	89
3.5.3.3 Consideraciones finales: hacia una propuesta	99
4. Capítulo IV. Propuesta de incorporación de enfoque pragmático en torno a las sugerencias con cortesía	105
4.1 Fundamentos básicos de la enseñanza de ELE.....	105
4.1.1 Incorporación de la enseñanza de la pragmática en el aula de clases	108
4.1.2 Incorporación de la cortesía en el aula de clases	109
4.1.3 Estructura de la secuencia didáctica	110
4.2 Mi propuesta de secuencia didáctica	112
Conclusiones.....	128
Bibliografía.....	132

Introducción¹

La siguiente tesis se gestó, principalmente, a raíz de mis estudios en el 2020, y durante todo un año, en el Diplomado avanzado para profesores de español como lengua extranjera (DIAPELE), que se imparte en el Centro de Enseñanza para extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En dicho diplomado, se tuvo oportunidad de analizar diversos materiales didácticos de español como lengua extranjera (en adelante, ELE) de diferentes instituciones y países, y se pudo detectar algunas carencias en torno al aspecto pragmático de la lengua (en algunos de ellos un enfoque totalmente nulo), ya que dicho aspecto no se abordaba de manera sólida o no había suficientes actividades que promovieran el aprendizaje de la competencia pragmática del español que garantizara una comunicación más amplia en los estudiantes. A raíz de estos hallazgos y como parte del programa del diplomado, se tuvieron que diseñar algunas actividades de aproximación, entre los que destacaba la revisión de algunos fragmentos de películas cuyos personajes no expresaban sus emociones de manera literal (un aspecto muy pragmático de la lengua). Posteriormente, se diseñaron algunos ejercicios que permitieran a los estudiantes identificar las intenciones reales de los personajes. De esta forma, empecé a interesarme por los aspectos que van más allá del enfoque formal o gramático de la lengua, interés que años más tarde daría pie al presente trabajo de investigación.

Cuando se estudia una lengua diferente a la lengua materna, los profesores y los programas educativos suelen proveer valiosa información lingüística: los estudiantes aprenden desde niveles iniciales a conjugar, a entender la sintaxis, a pronunciar y practicar los fonemas que no están en su sistema fonético, a procesar vocabulario nuevo,

¹ Este trabajo se realizó tomando en cuenta las normas APA, 7ma edición.

entre otras cosas, pero no aprenden a usar la lengua en función de diversas variables que no tienen que ver con el plano exclusivamente lingüístico sino más bien con las relaciones interpersonales. No se enseña que tomar en cuenta al interlocutor y sus intenciones junto con las del hablante es vital al momento de comunicarse, porque si no hace una apropiada elección de enunciados estos pueden resultar ofensivos, innecesarios o incluso mal entendidos. Una disciplina fundamental que se ocupa de estos aspectos, que trascienden más allá de los aspectos formales de la lengua, es la pragmática.

Algunos autores han definido la pragmática como la disciplina que se interesa por entender los principios que determinan la producción e interpretación de los significados (Reyes en el prólogo a Verschueren, 2002, p.8); por comprender las acciones comunicativas de acuerdo con el contexto sociocultural (Barquero, 2002, p.9) y por ahondar en las elecciones que los usuarios hacen de ciertas estructuras, las limitaciones de uso y los efectos que los enunciados puedan tener sobre los interlocutores (Crystal, 2008, p.380). Con la incorporación de esta disciplina en el estudio de diversos aspectos de la comunicación ha sido posible prestarle atención a nociones básicas como *acto de habla* que es la unidad mínima de análisis de la comunicación con la que se realiza una acción (Searle, 1990, p.26); la *cortesía* que es una norma social establecida por cada sociedad para la regulación del comportamiento de sus miembros (Escandel, 1990, p. 26); la *imagen* que tiene que ver con la idea que las personas tienen sobre sí y sobre los demás y que determina la forma en la que interactúan (Brown y Levinson, 1988, p. 61) y el *principio cooperativo* y las *implicaturas* de Grice (1991, p. 511-530) que explican que no siempre decimos lo que queremos decir de forma literal. Todas estas nociones han ido permeándose a otros ámbitos interdisciplinarios como la pedagogía de lenguas extranjeras.

En los últimos años se han hecho diversos estudios sobre la aplicación de la pragmática

a la enseñanza de lenguas extranjeras (en adelante LE); e investigadores como Urrego (2013), Solís (2006) y Murillo (2004) coinciden en la necesidad de incorporar a los programas educativos de ELE un enfoque pragmático que permita al aprendiente asimilar los elementos de la pragmática² y pueda aprender, entre otros conocimientos, a comprender, a interpretar las intenciones de los otros y a expresar las propias. Ha habido una creencia muy extendida que indica que el conocer una lengua es tener acceso a sus componentes gramaticales, fonéticos y léxicos (Murillo, 2004, p. 259), cuando la realidad es que estos conocimientos sólo representan un porcentaje de la competencia comunicativa, pues los conocimientos pragmáticos, delegados a un segundo plano en LE, forman parte también de esa competencia. De nada sirve entender la estructura léxica y sintáctica de frases como *Estás comiendo mucho, ¿no?*, si no se entiende que lo que posiblemente se quiere comunicar es un reproche y no la simple constatación de un hecho.

La adquisición de la competencia pragmática se puede dar de manera natural (tal como sucede con los nativos de una lengua); sin embargo, es posible que los elementos pragmáticos no sean totalmente evidentes para los estudiantes y necesiten ser enseñados de forma explícita, tal como lo señala Bardovi-Harlig (2001).

Esta tesis se sostiene en la hipótesis de que existe una necesidad de prestar atención a los elementos pragmáticos del español en su enseñanza para extranjeros, a través de los materiales didácticos que tienen a su disposición. Esta instrucción debe darse de forma explícita y sistemática. La lengua y la forma en la que los usuarios usan la lengua para comunicarse es rica no sólo en fenómenos lingüísticos o formales, sino también en

² Cada grupo humano genera sus propias reglas de interacción social, por lo tanto, una pragmática específica. Esta particularidad es importante en la enseñanza de lenguas extranjeras para que los estudiantes eviten traer elementos de la pragmática de su lengua materna a la del español. Más adelante se profundizará sobre los elementos que conforman la pragmática del español en el caso del acto de habla de la sugerencia con la cortesía verbal.

aquello que se considera extralingüístico, que depende muchas veces de las relaciones sociales, la cultura y las intenciones de los interlocutores. Si las propuestas educativas abogasen por una enseñanza que considere estos aspectos pragmáticos con la misma importancia que se le da a la instrucción gramática, el nivel del dominio de lengua de los estudiantes sería mayor, pues se estarían acercando mucho más a la forma en las que los hablantes nativos se comunican de forma natural en su lengua materna. El fundamento de esta tesis es evidenciar, por un lado, la carencia en torno a estos aspectos en un material de ELE, y por el otro, diseñar una secuencia didáctica que incorpore dichos elementos.

Objetivos

En respuesta a toda la problemática planteada en la introducción, el objetivo principal de esta tesis fue determinar qué tanto se promueve el enfoque pragmático y se garantiza el aprendizaje de la competencia pragmática a través de un material de ELE. Para tal fin, seleccioné el material de enseñanza que ofrece el CEPE en su curso de Español 7: *Dicho y Hecho. Español como lengua extranjera 7* (en adelante, DyH7) y me limité a trabajar sobre el acto habla de la sugerencia con cortesía verbal. Los objetivos específicos corresponden a los siguientes:

- I. Compilar y resumir en el marco teórico las nociones fundamentales sobre pragmática y actos de habla, con especial atención a la sugerencia y la cortesía verbal.
- II. Analizar las actividades de DyH7 en las que se encuentre explícito el abordaje de la sugerencia con cortesía verbal, con base en la postura que tiene el CEPE, su programa de español CECME y el marco teórico, e identificar los elementos pragmáticos de dichas actividades.
- III. Determinar si las actividades analizadas promueven y satisfacen la adquisición de la competencia pragmática de ELE en relación con la sugerencia con cortesía verbal.
- IV. Diseñar una secuencia didáctica que resulte útil para los estudiantes, en la que se promueva la consciencia pragmática de la sugerencia con cortesía verbal en ELE y su instrucción explícita, basada en el marco teórico, las carencias encontradas en DyH7 y en las técnicas para la creación de materiales.

Seleccioné como objeto de estudio el manual DyH7 del que el CEPE provee a sus estudiantes y profesores en sus cursos de idioma porque 1) me percaté de que no había ninguna tesis documentada sobre este tema en los materiales del CEPE, 2) este material

constituye el principal insumo para el aprendizaje de ELE de una gran cantidad de estudiantes, tanto dentro de México como en algunas de las sedes que la UNAM tiene en el extranjero, por lo que para muchos representa el único *input* a su disposición, y 3) por los trabajos que los investigadores y profesores del CEPE están realizando en torno a la incorporación de la pragmática en sus materiales. DyH7 está dirigido a los estudiantes de nivel B2+ según lo establecido por el Marco común europeo de referencia para la lengua (MCER), un marco referencial que aboga por la incorporación de la pragmática en las instituciones. Me limité a usar únicamente el acto de habla de expresar voluntad de influir en la conducta del interlocutor, con exclusiva atención al caso de la sugerencia con cortesía, ya que en el índice de contenidos de este DyH7 se explicita su abordaje, por lo que se entiende que es un tema central dentro del programa de Español 7, ya que un estudiante de nivel B2+ es capaz de contar con un repertorio amplio para realizar diferentes actos de habla, como es el caso de la sugerencia.

Metodología

Esta tesis, de carácter exclusivamente cualitativo, se fundamentó en un amplio marco teórico compuesto por autores fundacionales de nociones pragmáticas, así como también en el aporte de diversas investigaciones actuales. Una vez constituido todo el marco teórico, con autores base como Austin, Searle, Brown y Levinson, Escandell, Grice, Mulder, Matte Bon, entre otros, me di a la tarea de analizar los ejercicios dispuestos en DyH7 con relación al acto de habla ya señalado (la sugerencia) y destacar todos los componentes pragmáticos que se satisfacen en ellos, para posteriormente reflexionar sobre su pertinencia en la estimulación de la competencia pragmática y, finalmente diseñar una secuencia didáctica para su abordaje en el aula de clases que se basara en el enfoque pragmático.

Este trabajo de investigación, conformado por cuatro capítulos, se plantea como una aproximación pragmática a la enseñanza de ELE y da apertura a futuras investigaciones en este terreno en torno a los manuales del CEPE.

El capítulo 1 abre con un acercamiento a la pragmática, en donde fue necesario establecer las definiciones de algunos fundamentos de la comunicación, así como repasar las características de la competencia comunicativa con todas las competencias que de ella derivan, como la pragmática. Posteriormente se revisaron algunas definiciones de la pragmática y los elementos imprescindibles del lenguaje como elecciones, variabilidad, negociabilidad y adaptabilidad. También se revisaron brevemente las nociones de pragmalingüística y sociolingüística para entender la codependencia entre la pragmática, la lingüística y los marcadores sociales. Así mismo, se destacó la diferencia entre las reglas constitutivas y regulativas del lenguaje. Finalmente, se agregaron las nociones de cortesía verbal, imagen y principio cooperativo e implicaturas.

En el segundo capítulo se abordó la teoría de los actos de habla, en el cual se destacó las nociones de enunciados constativos y realizativos junto con la trilogía de actos ilocucionarios, locucionarios y perlocucionarios de Austin (1955), que dieron pie a entender los enunciados como unidades que conforman la realización de una acción y que conllevan una intención implícita. Además, se incluyeron los fundamentos de condiciones necesarias para la realización de los actos de habla planteados por Searle (1990), para posteriormente caracterizar al acto de habla que analicé: la sugerencia. A partir de este punto, el enfoque fue exclusivamente sobre el español en donde se reunieron las 4 dimensiones en las que los actos directivos (como el caso de la sugerencia) se movilizan y los recursos que se usan para la realización de dicho acto de habla en español según los estudios de Mulder (1988).

El capítulo 3 inició con una breve aproximación al CEPE y a sus programas

educativos, en el cual se destacó su apertura al cambio tomando en cuenta las necesidades educativas de cada momento. Se revisó, así mismo, la perspectiva pragmática del programa actual (CECME) en el que se inscribe DyH7 y se comparó con el enfoque pragmático propuesto por el MCER y por el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC). Posteriormente, se llevó a cabo el análisis exhaustivo de los ejercicios de DyH7 que correspondían al acto de habla de la sugerencia con cortesía. En esta parte se revisaron algunas de las construcciones gramaticales, para dar paso al análisis pragmático. En el análisis se examinó si elementos como acto de habla (sugerencia), situación comunicativa y contexto sociocultural, reglas constitutivas y reglas regulativas, máximas de Grice, cortesía verbal e imagen, estructura de Matte Bon, dimensiones de Mulder y las observaciones de Koike se satisfacían en el curso de la comunicación real que el ejercicio trataba de simular. Con el análisis, llegué a la conclusión de que los ejercicios de DyH7 no aportan información ni claves sobre cómo funcionan las nociones pragmáticas en torno a la sugerencia con cortesía verbal, pues las actividades se reducen a la repetición de una serie de frases para dar sugerencias, pero no se detalla el porqué de su uso, y tampoco si están condicionadas a ciertos factores. Finalmente, hice algunas observaciones sobre el desarrollo de la competencia pragmática y asenté las bases para las sugerencias de actividades que promovieran la consciencia pragmática.

El capítulo 4 cerró con las nociones fundamentales para la enseñanza de ELE en el que se destacó la importancia de tomar en cuenta los errores pragmáticos en la comunicación, así como las posibilidades de instruir la pragmática en el aula de clase. Se listaron algunas de las actividades que se necesitan desarrollar para el estímulo de la competencia pragmática y de la cortesía como estrategia reguladora de relaciones interpersonales. Posteriormente, se diseñó una secuencia didáctica en la que se reforzó la incorporación del enfoque pragmático y la enseñanza explícita del acto de habla de la sugerencia con

cortesía verbal que resulte útil a los estudiantes. Finalmente, se añadieron las conclusiones, que resumen el trabajo completado y las reflexiones generales en torno a este proyecto.

1. Capítulo I. Una aproximación a la pragmática

Este capítulo tiene como objetivo introducir algunos aspectos de la pragmática que es el enfoque principal de este trabajo de investigación. El primer apartado consiste en explicar qué se entiende por competencia comunicativa y todas las sub-competencias que de ella derivan para destacar la importancia de la competencia pragmática en el proceso general de la comunicación. En el segundo apartado se han compilado algunas de las definiciones de pragmática, para comprender a mayor cabalidad su objeto de estudio. En tercer lugar, se ha hecho una exploración sobre tres principios del lenguaje: variabilidad, negociabilidad y adaptabilidad. En el cuarto apartado se aborda de forma breve la diferencia entre la pragmalingüística y la sociolingüística. Posteriormente, se revisa la diferencia entre las reglas constitutivas y regulativas del lenguaje. En el último apartado se revisan algunas corrientes pragmáticas como la teoría de la cortesía, el principio cooperativo e implicaturas y la imagen social.

1.1 Competencia comunicativa

Para dar cuenta de las implicaciones que tiene la pragmática³ en toda interacción comunicativa siempre es necesario partir de precisiones que se enmarcan en el proceso de comunicación, un proceso que de acuerdo con Fishman (1970, como se citó en Pilleux, 2001) se compone de “unas reglas de interacción social, las que define como *quién* habla a *quién* (interlocutores), *qué* lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), *dónde* (escenario), *cuándo* (tiempo), *acerca de qué* (tópico), con qué *intenciones* (propósito) y *consecuencias* (resultados)” (párr. 7). Tener en cuenta estos elementos y saber hacer uso de ellos facilita la competencia comunicativa, asegurando el éxito en la comunicación.

³ El concepto de pragmática se revisará en el apartado 1.2

La competencia comunicativa es una noción introducida por Hymes (1972) que surge a partir de la crítica que hace de las nociones de Chomsky sobre *competencia* (conocimiento lingüístico) y *actuación* (procesos de codificación y decodificación), conceptos que a Hymes le resultan insuficientes para explicar la naturaleza del lenguaje en los seres humanos porque carecen de aproximaciones sociales (p.15). La teoría chomskiana, partiendo de observaciones principalmente sobre niños, considera que la *competencia* (el conocimiento estructural de la lengua) se desarrolla cuando estos se encuentran en un medio en específico, y la *actuación* (uso de ese conocimiento) está más relacionada con “subproductos psicológicos del análisis gramatical y no con la interacción social” (Hymes,1972, p.16). Una de las declaraciones de Chomsky, que constituyó la base de la lingüística moderna, y que fue altamente criticada por Hymes, versa de la siguiente manera:

La teoría lingüística se ocupa principalmente de un hablante-oyente ideal, en una comunidad de habla completamente homogénea, que conoce perfectamente su lengua y no se está afectado por condiciones gramaticalmente irrelevantes como las limitaciones de memoria, las distracciones, los cambios de atención e interés y los errores (fortuitos o característicos) al aplicar su conocimiento de la lengua en la práctica (Chomsky, 1965, p.3).⁴

Este manifiesto descarta aquellos factores extragramaticales y socioculturales que participan en una interacción comunicativa, factores dinámicos y diferenciales que habían sido ignorados hasta entonces. En contrarespuesta a esta idea chomskiana, Hymes (1972) declara que “La adquisición de una competencia tal, está obviamente alimentada por la

⁴ Texto original en inglés: “Linguistic theory is concerned primarily with an 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.”

experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivación, necesidades y experiencia” (p.22) otorgándole a la lengua en uso en comunidad un lugar de relevancia.

Ante ello, Hymes propone que la competencia comunicativa es la habilidad de saber cuándo usar la lengua, qué hablar, con quién y en dónde, es decir, de acuerdo con un contexto social y cultural en específico. Saber reconocer los enunciados que son socialmente apropiados y tener la capacidad de negociar e interpretar los significados son parte también de la competencia comunicativa. Dice Hymes (1972) que “El engranaje de la lengua en la vida social tiene un aspecto positivo y productivo. Hay reglas del uso sin las cuales las reglas de la gramática serían inútiles.” (p.23). Esta competencia es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida, de modo que está en constante cambio, y que depende de que los enunciados sigan ciertos criterios para que se produzca efectivamente, es decir: sean posibles, o sea gramaticales; factibles (tomar en cuenta las condiciones psicolingüísticas de los hablantes como limitaciones de memoria y percepciones); apropiados (de acuerdo con el grado de pertinencia de la situación comunicativa) y realizables (los usuarios son conscientes de las posibilidades del lenguaje) (Hymes, 1972, p.29-30).

La competencia comunicativa es, a su vez, la suma de otras competencias que diversos autores se han esforzado en clasificar. Entre ellos destaca la clasificación que hace Canale (1983) en competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica) (pp. 2-3); y Pilleux (2001) en competencia psicolingüística y pragmática (párr. 29-41).

1.1.1 Competencia gramatical

Según Canale (1983, p.2), se refiere a los saberes del código en todos sus niveles, tanto gramaticales como fonológicos y léxicos. Tiene que ver con el dominio de las reglas del lenguaje que giran en torno al vocabulario, las palabras y frases, la sintaxis, las reglas de

ortografía e incluso la pronunciación. Ser competente gramaticalmente implica poder comprender y expresar el sentido literal de lo que se dice.

1.1.2 Competencia sociolingüística⁵

Para Canale (1983, p.2), esta competencia se centra en las reglas socioculturales de la lengua en uso y por la forma en la que las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos socioculturales, tomando en cuenta factores de interacción social, como el rol y la jerarquía de cada participante, la distancia social entre ellos, así como los propósitos del intercambio comunicativo. Cobra mucha relevancia la noción de adecuación, pues habrá expresiones que, aunque gramaticalmente posibles, resulten más o menos adecuadas de acuerdo con la situación comunicativa. Por ejemplo, un mesero que ordena a sus comensales qué comer no es socialmente apropiado, puesto que el mesero no tiene potestad para emitir una orden de ese tipo, lo que sí puede es sugerir y ofertar. La competencia sociolingüística es crucial para comprender el significado social de los enunciados.

1.1.3 Competencia discursiva

De acuerdo con Canale (1983), esta competencia “está relacionado con el modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado, hablado o escrito en diferentes géneros.” (p. 3). Por género, Canale se refiere a la naturaleza del texto, es decir si se trata de una narración oral o escrita, un texto argumentativo, una carta, una receta, etc. Dentro de la competencia discursiva aparecen dos elementos fundamentales que son la cohesión y la coherencia. La cohesión hace referencia a la forma en la que las palabras o frases se estructuran y se conectan para darle sentido al texto

⁵ Sobre este punto, Canale (1983) resalta que la competencia sociolingüística tiende a recibir menos importancia en comparación con la competencia gramatical en los manuales de ELE. (p.2).

(como el uso de pronombres o sinónimos), mientras que la coherencia se refiere a los diferentes significados de un texto, significados que puede ser literales o no.

Por ejemplo,

A: Tocan la puerta

B: Estoy en el baño.

A: Vale.

A primera vista no parece haber cohesión clara entre estas frases, sin embargo, gracias a la competencia discursiva, y en cierta medida a la competencia pragmática (que será vista más adelante), podemos entender que sí existe cohesión entre estos tres enunciados. A es una petición, B es la declaración de incapacidad de llevar a cabo la petición y el último turno de A es la aceptación de la indisponibilidad de B.

1.1.4 Competencia estratégica

Se relaciona con el dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal, que tienen que ver con elecciones lingüísticas y con aquellas que tienen más que ver con el ámbito social. En el caso gramatical, la competencia estratégica se refiere a la capacidad de acción y elección cuando se produce una falla en la comunicación derivada de un colapso gramatical, como el derivado del olvido de una palabra o idea, lo que nos lleva a compensar la falla con el uso de algún sinónimo o la definición ostensiva⁶ (Canale (1983.p.3).

⁶ Estas estrategias de compensación son de carácter universal; sin embargo, en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, es necesario enseñarles a los estudiantes cómo utilizarlas en la lengua meta y distinguir las de su lengua materna.

1.1.5 Competencia psicolingüística

De acuerdo con Pilleux (2001, párr.38-41), la competencia psicolingüística toma en cuenta: 1) la personalidad del hablante y el condicionamiento afectivo: con sus características intelectuales, culturales, motivaciones, estados emocionales, entre otros; y 2) la sociocognición en función de los valores que comparte una comunidad y que son la base común sobre la cual un individuo crea una noción de su entorno, las situaciones comunicativas en las que puede estar involucrado y la manera en la que se producen los actos de habla.⁷

1.1.6 Competencia pragmática

Pilleux (2001, párr.29-37) señala que esta competencia engloba tres aspectos fundamentales: la competencia funcional (actos de habla), la implicatura y la presuposición. La competencia funcional se refiere a la habilidad de realizar actos de habla para lograr un propósito en la comunicación. Por otro lado, la implicatura⁸ se refiere a todos estos significados que se infieren de un mensaje compartido y que no coincide con el contenido proposicional de lo que se dice; es decir, lo expresado no es lo que el hablante quiere comunicar a su interlocutor, por lo tanto, tiene la tarea de inferir lo que se desea comunicar. Finalmente, con la presuposición, que es una forma de inferencia, los interlocutores pueden obtener información que no fue expresada explícitamente, y evaluar la veracidad de un enunciado por la estructura lingüística de las palabras. Por ejemplo, la expresión *acabar de* + infinitivo contiene una presuposición temporal, como en el ejemplo *acaba de terminar el partido*, en donde las presuposiciones pueden ser varias tales como que el partido inició en algún punto; que el tiempo que transcurre desde

⁷ El concepto de acto de habla se aborda en el capítulo 2, por lo pronto se entenderá como el acto de emitir un mensaje con una intención.

⁸ Este concepto se revisará con mayor detalle en el apartado 1.6.4 sobre el principio cooperativo de Grice.

la finalización de este hasta la enunciación del hablante es muy corto (cuestión de un par de minutos); entre otras.

En el siguiente diagrama de Venn se observa la forma en la que los distintos tipos de competencia están interrelacionados y dependientes.

Figura 1

Codependencia de las diferentes competencias que conforman la competencia comunicativa



Elaboración propia con base en la bibliografía consultada en Canale, 1980, pp. 2-3 y 2001, párr.29-41

Aunque estas competencias aparecen bien diferenciadas, no están en oposición o en conflicto entre ellas; al contrario, algunos rasgos pueden movilizarse de una competencia a otra sin conflicto. Para lograr dominar completamente una lengua, es vital transitar por todas estas competencias. El enfoque dentro de esta investigación está más orientado al desarrollo de la competencia pragmática, que de acuerdo con la investigación que he realizado, es la que ha sido más relegada a un segundo plano en la enseñanza de lenguas extranjeras. Desde mi punto de vista, el tratamiento que se le da al acto de habla de

expresar voluntad de influir en la conducta del interlocutor en el manual DyH7 del CEPE, desde un enfoque pragmático, no se aborda de manera fundamental, como demostraré posteriormente. El desarrollo de la competencia pragmática resulta de vital importancia para que los estudiantes sean más competentes comunicativamente y se puedan desenvolver de una manera óptima en la lengua meta.

En la comunicación humana, el hablante hace ajustes a su actividad lingüística, es decir, hace *elecciones* (Verschueren, 2002), a veces de manera consciente y otras no tanto, para lograr un objetivo específico que requiere de la participación y aceptación de su interlocutor, quien a su vez recibe y reconoce la intención del emisor. La comunicación se completa y resulta exitosa cuando el interlocutor es capaz de identificar dicha intención. Imaginemos la siguiente escena: una chica le dice a su novio: *Hace frío, ¿no, mi amor?* y trata con ello de pedirle al novio que le preste su abrigo; el acto de habla es exitoso si el chico identifica que su novia le está pidiendo su abrigo para cubrirse del frío. Si, por el contrario, el novio da una respuesta del tipo: *Sí, es verdad, está haciendo mucho frío* con la única intención de confirmar la percepción de la chica es posible que éste no haya identificado la intención del hablante y se produzca un fallo en la comunicación. Es bastante común que los hablantes, sobre todo en español, expresen de forma implícita sus deseos o ideas por diversas razones, entre ellas para evitar la imposición sobre el interlocutor y la descortesía, sin embargo, es el contexto el que determina la pertinencia de los enunciados. Si alguien dice *La encontré sola* sin un contexto en el que se justifique dicha enunciación, el enunciado puede resultar ambiguo y estar refiriéndose a que el hablante: 1) encontró algo sin la intervención o apoyo de nadie o que 2) cuando encontró a determinada persona ésta se encontraba sin compañía alguna. El éxito de la

comunicación lingüística⁹ depende pues, en gran medida, de lo que interpreta el oyente: de que reconozca lo dicho, el contenido proposicional y la intención con que se presenta dicho contenido⁷. Pensemos en la siguiente expresión: *Cierra la ventana*. En ella ubicamos los siguientes elementos:

- I. Contenido proposicional: en este caso es explícito, el hablante ordena a su interlocutor llevar a cabo una acción física (cerrar la ventana).
- II. Intención: se espera que el oyente cierre la ventana.
- III. Efectos: el hablante puede sentirse ofendido y rechazar la orden, o, en caso contrario, aceptarla.

Estos elementos que se dan al interior de una interacción comunicativa comienzan a cobrar sentido e importancia una vez que la pragmática se empieza a establecer como disciplina. En el siguiente apartado doy algunas aproximaciones a la pragmática y a algunas de las corrientes pragmáticas que tuvieron mayor relevancia en la elaboración de esta investigación.

1.2 Algunas definiciones de pragmática

Diversos autores como Crystal (2008), Reyes en el prólogo que hace a Verschueren (2002), Barquero (2020), entre otros, coinciden en que definir a la pragmática es una labor complicada por los diferentes enfoques que derivan de ella, por lo que resulta necesario señalar algunas aproximaciones que se han hecho para poder caracterizarla.

Graciela Reyes, en el prólogo del libro *Para entender la pragmática* de Verschueren (2002, p.8), señala que la pragmática surgió de la conversión de diversos enfoques filosóficos y lingüísticos que intentaban encontrar los principios que regulaban los

⁹ De acuerdo con Ortega (2007, p.2) “La comunicación lingüística presupone diversos actos comunicativos: a) hablar de algo, b) presentar el producto de lo anterior de cierta manera y c) producir determinados efectos en el interlocutor.”

mecanismos de producción e interpretación de significados que los hablantes hacían por medio del lenguaje. Es también la disciplina que, de acuerdo con ella (2002, p.9) “se conecta con las preocupaciones de los hablantes y con sus intuiciones, más o menos conscientes, sobre cómo usar el lenguaje y por qué”. Por otro lado, Barquero (2020, p.32) plantea que la pragmática surgió por la necesidad de encontrar una disciplina que explicara fenómenos de la lengua que con un enfoque exclusivamente lingüístico no eran suficientes de ser explicados. La pragmática también se podría definir según Sadiq (2010, p.26) como el estudio de la acción comunicativa dentro de su contexto sociocultural e indagando un poco más nos encontramos con la definición de Crystal

[La pragmática] es un término usado tradicionalmente para etiquetar una de las tres divisiones principales de la semiótica (junto con la semántica y la sintáctica). En la lingüística moderna, se ha llegado a aplicar al estudio del lenguaje desde el punto de vista de los usuarios, especialmente de las elecciones que hacen, las limitaciones que encuentran en el uso del lenguaje en la interacción social, y los efectos que tiene su uso del lenguaje sobre los demás participantes en un acto de comunicación. La disciplina se enfoca en un área que se ubica entre la semántica, la sociolingüística y el contexto extralingüístico (2008, p.380).

Finalmente, Morris (1938, como se refirió en Verschueren, 2002) distingue la pragmática de la sintaxis y la semántica señalando que se enfoca en la relación existente entre los signos y los usuarios (p.40). Tomando en consideración todas estas características podríamos decir que la pragmática es una disciplina que se interesa por el uso de la lengua más allá del cimiento lingüístico que la constituye. Se interesa por los conocimientos que los usuarios tienen de ésta y la forma en la que estos se materializan, así como también las razones que los llevan a tomar ciertas decisiones con base en su conocimiento en determinadas actuaciones de su comportamiento lingüístico. Toma en

cuenta factores sociales, de jerarquía y cercanía (por qué algo es más apropiado y cómo la identidad del emisor influye en las posibles interpretaciones del destinatario, quién tiene el poder o autoridad de decir qué cosa); formas de negociación e interpretación de significados, es decir qué quiere decir alguien cuando dice lo que dice motivado por específicas elecciones lingüísticas –desde la selección de sonidos hasta la elaboración de discursos–, cómo se entienden los interlocutores en un contexto determinado y qué es cortés y qué es descortés; los rituales de contacto que establece cada cultura (por ejemplo, la forma de saludar, agradecer, disculparse, etc.), los aspectos cognitivos (como las limitaciones de memoria), los turnos de habla, los gestos, y todo lo que no resulta prescriptivo sino conocido y compartido por una comunidad que se comunica a través del mismo código. Es una disciplina que no precisamente se fundamenta en oposición a la lingüística, sino que se complementa con ella y otras disciplinas derivadas de ésta, pero que toma en cuenta principalmente los factores mencionados previamente. De acuerdo con López (2012) “Los estudiosos coinciden en que existe una necesidad de la pragmática, pues el análisis de recursos netamente lingüísticos no es suficiente para lograr comprender, a cabalidad, el fenómeno de la comunicación” (p.20), una declaración que ha guiado la elaboración de este trabajo.

1.3 Variabilidad, negociabilidad y adaptabilidad

De acuerdo con Verschueren, la pragmática debe preguntarse cómo y cuánto contribuye el lenguaje a la vida (2002, p.13), y con ello establece una noción fundamental para las interacciones comunicativas: las *elecciones*, con las que argumenta que: “El uso del lenguaje debe consistir en la *continua elección lingüística* consciente o inconsciente por razones internas” (2002, p.110), dichas elecciones se pueden hacer desde cualquier nivel lingüístico (fonético/fonológico, morfológico, sintáctico, léxico o semántico); pasando por las variaciones regionales, sociales o funcionales; usando ciertas estrategias (como la

cortesía para cuidar la imagen y el impacto negativo que los mensajes puedan tener sobre el interlocutor) y de manera consciente o inconsciente (siendo consciente de los riesgos que se corren al pronunciar ciertos enunciados, como *¡Viva la república!* en la proclamación de un rey, o inconsciente como la formulación en automático de una oración en la que sujeto y verbo están conjugados) (2002, p. 110-111). El uso del lenguaje implica forzosamente el uso de las elecciones, satisfagan o no las necesidades en la interacción comunicativa, es por lo tanto una condición natural del lenguaje. Así mismo, está determinado por 3 nociones básicas: variabilidad, negociabilidad y adaptabilidad, que además son inseparables. Verschueren las define de esta manera:

- I. Variabilidad: es “la propiedad del lenguaje que define la gama de posibilidades dentro de las cuales se puede seleccionar” (2002, p. 115). El lenguaje presenta diversas variedades tanto geográficas como sociales y funcionales, y que son accesibles a los usuarios de las lenguas para que ellos puedan hacer sus selecciones. Verschueren (2002) plantea el siguiente ejemplo para ilustrar la variabilidad: una empleada es acosada y al acudir a su jefe éste le dice con respecto al acosador que *Su comportamiento es sin lugar a dudas cuestionable*, lo que genera molestia en la empleada porque considera que su jefe pudo haber acudido a un campo más amplio de opciones para describir de forma más adecuada “su comportamiento” (opciones que hicieran más sentido con el malestar que ella presenta) (p.115). Justamente porque conoce que su integridad debe ser cuidada por su jefe y por la empresa para la que trabaja, y porque sabe que el jefe reconoce actos indebidos, la empleada siente frustración por las elecciones de palabras que hace su jefe. Ser consciente de que el lenguaje presenta un sin fin de posibilidades que a veces son más idóneas de usar que otras es fundamental en las reglas del lenguaje en uso.
- II. Negociabilidad: es “la propiedad del lenguaje responsable del hecho de que las

elecciones no se hagan mecánicamente o según unas reglas estrictas o unas relaciones de forma-función fijas, sino basadas en principios y estrategias altamente flexibles.” (2002, p.116). Verschueren plantea un ejemplo con los dos siguientes enunciados: *Estoy razonablemente satisfecha* y *No estoy insatisfecha* (p.116), cada uno de ellos es posible de expresar, pues ambos tienen una función lógica y expresan el mismo mensaje. No hay una regla que determine cuál usar en lugar del otro, aunque exista una tendencia a evitar la doble negación. Los hablantes negocian la forma en la que usan los recursos del código lingüístico y extralingüístico para comunicar una intención. Pensemos en el escenario mencionado unos párrafos anteriores: la novia que decide pedirle el suéter a su novio a través de una aserción *Hace frío, ¿no, mi amor?*, se da cuenta de que su novio no entiende su mensaje, por lo que ella se ve obligada a renegociar su elección lingüística, y ahora le dice *préstame tu suéter que tengo mucho frío* con la intención de que ahora sí comprenda que le está haciendo una solicitud. Los enunciados no son pragmáticos o apragmáticos, sino desafortunados o infelices¹⁰ porque el hablante no logra su propósito y su intención no es interpretada correctamente por el interlocutor. De esto se trata la negociabilidad del lenguaje. A su vez, ésta implica indeterminación, porque 1) puede que al hacerse elecciones el hablante esté sometido a ciertas restricciones de uso, 2) cada destinatario le puede dar una interpretación diferente, y porque 3) las elecciones una vez hechas se pueden renegociar, tanto en la

¹⁰ Austin (1955, p.11) refiere a los enunciados “infortunados” como aquellos enunciados que fueron pronunciados en circunstancias inapropiadas (o, según Searle como se verá más adelante, como fuera de las condiciones necesarias de realización) y da el ejemplo de las apuestas: una apuesta pronunciada después de un concurso no es válida, puesto que para que el enunciado sea posible o *afortunado* la apuesta debe cumplir con la circunstancia de haber sido pronunciada antes de tener los resultados del concurso. Para que un enunciado sea afortunado debe cumplir con algunos criterios, entre los que destaca: tener un procedimiento convencional aceptado (ciertas palabras deben ser emitidas por ciertas personas en ciertas circunstancias).

producción como en la representación (Verschueren, 2002, p.117-118).

III. Adaptabilidad: es “la propiedad del lenguaje que capacita a los seres humanos a hacer elecciones lingüísticas dentro de una gama de posibilidades variables de modo que se acerquen a la satisfacción de sus necesidades” (Verschueren, 2002, p. 119). Esto quiere decir que los usuarios usan el lenguaje siendo conscientes de 1) la variedad de opciones que los códigos lingüísticos y la información extralingüística ofrecen y 2) la pertinencia de sus elecciones. Un aspecto interesante de la adaptabilidad es que las elecciones que hacen los hablantes se adaptan a las circunstancias o las crea, como los sistemas de cortesía que son definidas por relaciones ya preexistentes, pero que al mismo tiempo pueden crear una relación. Verschueren da el ejemplo de la cortesía solidaria (uso de *tú*, nombre de pila, etc.) (p.119) en donde el grado de cercanía entre los interlocutores es mayor (como entre amigos) y la cortesía deferente (*usted*, apellido, título, etc.) en donde no hay tanta cercanía. Si un hablante empieza a emplear cortesía solidaria con alguien con quien mantiene cierta distancia estaría entablando una relación de cercanía. Sucede al contrario también si el hablante empieza a tratar con deferencia a alguien con quien mantiene una relación muy cercana, y estaría creando cierta distancia con su interlocutor.

La noción de adaptabilidad se fundamenta con 4 necesidades o perspectivas (Verschueren, 2002): correlatos contextuales, adaptabilidad de acuerdo con la estructura lingüística, dinámica de la estabilidad y consideración de la saliencia.

I. Correlatos contextuales: incluye todos los elementos del contexto comunicativo, desde el entorno físico (distancia física y volumen de la voz) hasta las relaciones sociales entre los participantes y aspectos del estado mental del interlocutor. No se pueden ver como “realidades extralingüísticas estáticas”, porque los correlatos

están sujetos a variación y negociación de acuerdo con la necesidad que tengan los usuarios en cada momento de la interacción (Verschueren, p.125).

- II. Adaptabilidad de acuerdo con la estructura lingüística: los fenómenos pragmáticos pueden estar relacionados con cualquier nivel de la estructura lingüística pasando por las características del sonido hasta el discurso (Verschueren, p.125).
- III. Dinámica de la adaptabilidad: el proceso de adaptabilidad ocurre durante toda la vida (Verschueren, p.126).
- IV. Saliencia¹¹ de los procesos de adaptación: no todas las elecciones de los hablantes se hacen de forma automática (Verschueren, p.126).

1.4 Pragmalingüística y sociolingüística

Teniendo en cuenta los criterios anteriores de variabilidad, negociabilidad y adaptabilidad, es importante resaltar las dos dimensiones desde las cuales la pragmática puede ser abordada. Según Barquero (2020) por un lado, desde la pragmalingüística, que tiene que ver con hechos y posibilidades lingüísticas (morfosintácticas, léxicas, prosódicas, etc.) que da la lengua para llevar a cabo actos comunicativos, es decir, el hablante tiene la opción de usar ciertas expresiones gramaticales en lugar de otras porque resultan más idóneas. Y, por otro lado, desde la sociolingüística, porque el hablante, a partir de un contexto social determinado, toma decisiones que tienen que ver con elementos plenamente sociales como la distancia social entre él y su interlocutor y las normas sociales que rigen la cultura (si debe agradecer o no, disculparse o no y por qué, etc.). A partir de lo anterior se puede indicar que, aunque la pragmática pareciera estudiarse como un hecho aislado que considera esencialmente los elementos extralingüísticos, ésta necesita de la información lingüística que los participantes de una

¹¹ Sobre la saliencia, Verschueren indica que ésta “es básicamente una función del funcionamiento de la conciencia reflexiva (lo que llamamos metapragmática) que interviene en el uso del lenguaje. (2002, p. 126).

interacción eligen usar en lugar de otros para llevar a cabo una acción comunicativa de acuerdo con el contexto sociopragmático.

Un ejemplo asociado a la pragmalingüística y a la sociolingüística es el uso del condicional simple del modo indicativo o pospretérito, en lugar del presente, para atenuar un consejo o requerimiento a una persona de jerarquía superior y con la que no se tiene mucha confianza, como en el caso de un subordinado a su jefe: *Jefe, disculpe, pero yo le recomendaría que hiciera la solicitud mañana a primera hora.*

1.5 Reglas constitutivas y reglas regulativas

El uso efectivo de la lengua está determinado por un conocimiento que lo guía y que no tiene que ver sólo con las capacidades lingüísticas de los hablantes, sino, según Wolfson (1989, como se citó en Barquero, 2020. p. 38), con “modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar” de acuerdo con la cultura en la que se desenvuelve. Dichos modos se denominan *reglas de habla* y consisten en patrones de comportamiento lingüístico que forman parte de la competencia comunicativa del hablante y diferencian a los individuos de diferentes comunidades de habla. La competencia pragmática se da cuando el individuo es capaz de reconocer esas normas en un contexto determinado y toma ventaja de su uso para transmitir efectivamente sus intenciones y hacer uso de la imagen positiva y negativa¹². De acuerdo con Searle (1969, p.52) existen dos tipos de reglas que se manifiestan al hablar o realizar actos de habla:

- I. Constitutivas: crean o definen nuevas formas de conducta o actividades, permitiendo la posibilidad de que exista algo. Regulan una actividad cuya lógica

¹² El concepto de *imagen* de Brown y Levinson se verá más adelante, pero por lo pronto se referirá a la imagen (o a las concepciones) que se tienen sobre los demás y sobre sí mismos, y que son determinantes para saber qué y cómo transmitir un mensaje sin herir susceptibilidades o tomando en cuenta las reacciones que los interlocutores pueden tener.

depende precisamente de dichas reglas. Por ejemplo, las reglas de ajedrez que son necesarias para su existencia y funcionamiento. Dentro de esta categoría se ubican las reglas gramaticales, que permiten la construcción de enunciados posibles.

- II. Regulativas: regulan formas de conducta existentes de manera independiente. Por ejemplo, las reglas de etiqueta, pues regulan la actividad de relacionarse interpersonalmente y sin las cuales la actividad no perdería funcionamiento ni se alteraría su lógica. Establecen apreciaciones de conducta a través de las cuales podríamos decir que alguien fue descortés, inmoral o atento en una interacción, pero que no definen la existencia de la interacción. Dentro de esta categoría se ubican las reglas pragmáticas.

Las normas gramaticales son constitutivas en el sentido de que tienen como resultado un uso correcto o incorrecto de la lengua. Por ejemplo, para que los hablantes expresen una actividad finalizada en el pasado, deben usar la conjugación del verbo en cuestión de acuerdo con las reglas del paradigma de conjugación de la lengua, en este caso el pretérito.

Las reglas pragmáticas son regulativas porque su infracción no limita la comunicación, sino que la hace más apropiada o, en el caso contrario, su omisión puede llevar a malentendidos. Además, son menos identificables y pareciera que los usuarios no son conscientes de ellas, aunque son asimiladas desde la infancia y rigen la forma en la que un usuario de la lengua se comporta con la lengua dentro de su contexto y cultura. Representan comportamientos habituales y preferidos en el seno de una comunidad, pero que esencialmente no están recopiladas en algún manual como sí sucede con las normas constitutivas/gramaticales.

Dentro de las reglas pragmáticas podemos ubicar las reglas de Blum-Kulka (1991, p.257-260), que son las reglas de adecuación social y las reglas de adecuación lingüística, así como también las propuestas por Barquero como reglas de interacción y de interpretación (Barquero, 2020, p.40).

- A. Reglas de adecuación social: de acuerdo con Blum-Kulka (1991, p.257-260), éstas se refieren a las precondiciones situacionales que deben ocurrir antes de emitir ciertos actos de habla, por ejemplo, para dar una orden se debe tener el derecho a hacerlo. Además, dentro de estas reglas se consideran aquellos enunciados que son adecuados de expresarse y en qué media un hablante puede ser directo o no en ciertas situaciones, como, por ejemplo, al preguntarle a alguien cuánto percibe económicamente en el trabajo. Estas reglas tienen que ver con lo que una cultura establece como políticamente correcto.
- B. Reglas de realización lingüística: tiene que ver con el repertorio lingüístico que poseen los hablantes para decidir el uso de una forma en lugar de otra, como, por ejemplo, el uso del imperativo para dar una orden como en *abre la ventana* o el uso de la pregunta para evaluar disponibilidad de acción del interlocutor como en *¿puedes abrir la ventana?* (Blum-Kulka 1991, p.258).
- C. Reglas de interacción: se refiere a los turnos de habla (los momentos en que como hablantes reconocemos que son apropiados para intervenir o mantener silencio) y a la adecuación del uso de un acto de habla (como saludar, reaccionar ante un elogio, cantidad de información que se debe dar, etc.) (Barquero, 2020, p.40).
- D. Reglas de interpretación: involucra los sistemas cognitivos y gracias a esas reglas se puede interpretar lo que dicen los hablantes y entender sus intenciones comunicativas (Barquero, 2020, p.40).

1.6 Algunas orientaciones pragmáticas

1.6.1 Cortesía verbal

Tal como señala Escandell (1996, p.135), los usuarios de una lengua desean que sus interlocutores sean cooperativos con ellos, por lo tanto, saben que es necesario hacer ciertas cosas para lograrlo. Dicha cooperación no siempre se basa en un deseo que sólo beneficia al hablante, otras veces puede ser incluso para el propio beneficio del destinatario o para ambos. Algunos actos de este tipo son: advertir, sugerir, aconsejar, ofrecer, invitar, etc. Para lograr los efectos positivos esperados en el destinatario es necesario mantener armonía en la interacción, esto se logra con la cortesía. Escandell define la cortesía como:

un conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras: lo que se ajusta a las normas sociales se considera cortés, y lo que no se ajusta es sancionado como descortés. Esta cortesía se ha interpretado como mecanismos de salvaguardia que establecen todas las sociedades para que la agresividad de sus miembros no se vuelva contra ellos (1996, p.136).

Todos los miembros de una comunidad pertenecen a ciertos grupos sociales que son establecidos por la cultura de la que hacen parte. Cada uno de estos miembros es identificado por sus rasgos físicos (como la edad, el sexo, el género, etc.) o por la posición de autoridad que tenga dentro de la escala social. Todos estos rasgos determinan la *distancia social* que, de acuerdo con Escandell (2005, p. 57) es la relación que existe entre el emisor y el destinatario marcada por los rasgos físicos o sociales. Esta distancia social está determinada por dos ejes fundamentales que, de acuerdo con Kerbrat-Orecchioni

(1992, como se refirió en Grande, 2005, p.332), son: el horizontal (determinado por el grado de confianza y proximidad entre los participantes) y el vertical (determinado por las diferencias de jerarquía que se deben entre los participantes).

El eje horizontal se mide por el conocimiento previo que tengan los participantes y el grado de empatía mostrado entre ellos. A mayor conocimiento previo y mayor empatía, menor distancia social (Edeso, 2005, p.248). El eje vertical se mide por la posición relativa de los interlocutores en la escala social (Escandel, 2005, p.58), y establece la idea de poder: emisor y receptor dentro de misma escala se establece relación simétrica, mientras que si ambos están en posiciones sociales diferente la relación es asimétrica (Edeso, 2005, p.248).

Edeso (2005, p.24) considera que la cortesía se emplea con mayor frecuencia en las relaciones determinadas por el eje vertical, pues en una relación asimétrica el que ocupe la posición más baja con respecto al eje tiende a demostrar mayor cortesía hacia quien ocupa una posición más alta. También sucede en relación con la edad: la persona de menor edad suele dirigirse con mayor cortesía hacia personas mayores.

Un ejemplo que muestra cómo los factores sociales condicionan la forma en la que los usuarios de la lengua se desenvuelven en ella es el uso de una excesiva familiaridad hacia una persona de mayor rango que se acaba de conocer. Esta situación es socialmente descortés o incorrecta, pues el exceso de confianza cuando ésta no se ha ganado puede resultar incómodo. Las repercusiones también ocurren a la inversa: cuando dos personas han mantenido una relación bastante cercana a lo largo del tiempo y de pronto una de ellas adopta un tratamiento muy formal estaría marcando un distanciamiento de esa misma relación (Escandel, 1993, p.138).

La cortesía se podría considerar parte de las reglas regulativas que rigen una cultura porque ayuda a evitar conflictos entre sus miembros. Por otro lado, es predecible que un

miembro de otra cultura, que no domina dichas reglas, cometa errores y sus enunciados resulten inapropiados. Por esa razón es fundamental la incorporación de nociones pragmáticas, como la cortesía verbal, en el salón de clases de ELE para que los estudiantes entiendan estas normas (probablemente muy diferentes a las de su cultura), y eviten los malentendidos.

1.6.2 La cortesía verbal según Lakoff

En toda interacción comunicativa se tienen en cuenta tres aspectos que son fundamentales en la competencia pragmática: las suposiciones que el hablante hace sobre su interlocutor, su situación en su mundo o contexto mientras habla y hasta qué punto desea cambiar el curso de las cosas. Lakoff (1973, p.296), señala que existen dos reglas básicas que a veces pueden cooperar o entrar en conflicto en dicha interacción comunicativa: el ser claro y el ser cortés. La primera hace referencia a la claridad del mensaje, en la que se evitan vacilaciones e información de la que se puede prescindir en el contenido preposicional; mientras que con ser cortés el hablante evalúa el efecto negativo que su emisión pueda tener, de manera que busca mitigar tal efecto.

Ser claro y ser cortés no son necesariamente categorías que se encuentran en oposición, pues se puede ser claro y cortés con un interlocutor que precisa información urgente, como, por ejemplo, la dirección del hospital más cercano tras un accidente. Sin embargo, la primera regla suele ser transgredida en conversaciones cotidianas, ya que los hablantes prefieren mitigar una ofensa que ser claros y directos, y eso lo hacen usando la cortesía verbal. Algunos de los recursos que ayudan a mitigar dicha ofensa son la ironía, las exageraciones, las bromas y la ambigüedad.

Lakoff distingue tres reglas generales de la cortesía (1973, pp.299-303):

- I. No se imponga: se aplica principalmente en situaciones en donde hay diferencias sociales muy marcadas. Suelen usarse las formas indirectas para hacer preguntas

que casi rozan en la solicitud de un permiso, como en el siguiente ejemplo:
¿Puedo preguntarle, si no es mucha indiscreción, ¿cuánto le están pagando por ese trabajo?

- II. Ofrezca opciones: de acuerdo con Escandel (1996, p.143), con esta regla el emisor presenta los enunciados de tal manera que quede a interpretación del destinatario y se evite alguna polémica. Un ejemplo son los siguientes propuestos por Lakoff (1974, p.300):

A: Supongo que es tiempo de irse.

B: Es tiempo de irse, ¿no?

En A el emisor deja que el destinatario se pregunte a sí mismo si es hora de irse o puede esconder la intención de querer que éste se retire. En B puede encubrir el deseo de que se vaya y el destinatario tome la decisión, aunque pueda parecer que se trate de una pregunta inocente. Dentro de esta categoría entran los eufemismos, que los interlocutores pueden interpretar literalmente u optar por descifrar.

- III. Refuerce los lazos de camaradería: ésta se aplica para hacer sentir bien al interlocutor, y está muy relacionada con la cortesía positiva de Brown y Levinson que se verá más adelante. El interlocutor se involucra en las cuestiones del otro, y un ejemplo es el sujeto plural que usa un médico cuando le pregunta a su paciente algo como *¿Cómo nos encontramos hoy?* (Ejemplo de Escandel, 1996, p.143). Aunque fomenta la igualdad entre el hablante y su interlocutor, el exceso de camaradería en una situación de distancia social muy marcada puede ser ofensiva para el participante que tenga un rol de mayor jerarquía, pues éste puede interpretarla como abuso o exceso de confianza.

Un mismo enunciado puede ser ejemplo de camaradería en un contexto determinado,

pero una muestra de hostilidad en otro. Pensemos en el ejemplo *hace frío acá*. Si una persona emite este enunciado hacia otra que apenas acaba de conocer podría tratarse de una relación de camaradería a través de una conversación trivial; pero si el enunciado fuese emitido por una persona molesta podría tratarse de una queja y por lo tanto de la orden de apagar el aire acondicionado. El sentido de cada enunciado depende del contexto de la interacción.

En conclusión, Lakoff (1973, p.303) señala que las reglas de la cortesía aplican tanto para las acciones como para los enunciados verbales, como cubrirse la boca mientras se tose para no contagiar a los demás o hacerse a un lado para no interrumpir el paso de una persona. Con estos ejemplos se marca una vez más la trascendencia de la cortesía en la comunicación.

1.6.3 La cortesía verbal y la imagen pública según Brown y Levinson

Brown y Levinson presentaron en 1978¹³ un largo y complejo estudio sobre la cortesía y la imagen pública, nociones que consideraron universales (1988, p.62), tal como lo había señalado Lakoff al respecto de la cortesía (1973, p. 304), aunque éstas puedan diferir de cultura a cultura por las reglas regulativas que rigen en cada una de ellas. Para comprender cómo funciona el lenguaje en las relaciones sociales, Brown y Levinson introdujeron los términos de *imagen pública*, *imagen negativa*, *imagen positiva*, *cortesía positiva* y *cortesía negativa*.

La imagen pública es la imagen que cada individuo tiene y reclama de sí mismo (Brown y Levinson, 1988, p. 61). A su vez esta imagen se divide en dos vertientes:

- I. Imagen negativa: la necesidad y deseo que tiene un individuo de protegerse de las imposiciones del otro, su propio territorio, sus derechos y su libertad de acción

¹³ La versión del trabajo que leí corresponde a la reimpresión que se hizo en 1988.

(1988, p. 61).

- II. Imagen positiva: la aceptación y el aprecio que cada individuo busca dentro de una comunidad (1988, p.61). La necesidad de que sus deseos sean también deseados por otros (1988, p. 62).

La imagen pública de los individuos se puede mantener o perder, y es dependiente de las interacciones que se mantengan (1988, p.61). En general, a los participantes les interesa cuidar la imagen de los demás, y actuar de forma que evidencie que se conoce y respeta los supuestos que se tienen sobre la imagen del resto de los participantes. Es una necesidad básica a través de la cual cada miembro de una comunidad conoce los deseos de los demás, los respeta y, así mismo, busca satisfacerlos.

Existen actos de habla que instintivamente amenazan tanto la imagen negativa como la imagen positiva tanto de los destinatarios como la de los hablantes. De acuerdo con Brown y Levinson (1988, p. 65-68) se clasifican de la siguiente manera:

I. Los actos de habla que amenazan la imagen negativa del destinatario

A. Los que predicen sobre un acto futuro sobre el destinatario:

1. Las órdenes o solicitudes: el hablante indica que quiere que el destinatario haga A¹⁴ o deje de hacer A.
2. Las sugerencias y los consejos: el hablante cree que el destinatario debería hacer A.
3. Los recordatorios: el hablante le recuerda al destinatario que debe hacer A.
4. Las amenazas, advertencias y desafíos: el hablante indica que él, alguien o algo más, tomará acciones en contra del destinatario a menos que éste haga A.

¹⁴ A se entiende aquí como el acto de habla en sí.

B. Los que predicen sobre un posible acto de habla en el futuro del hablante hacia el destinatario y ejerce cierta presión sobre este último para que los acepte o rechace, y probablemente contraiga una deuda con el hablante:

1. Las ofertas: el hablante indica que quiere que el destinatario se comprometa a querer o no que el hablante haga algo por el destinatario, que probablemente hará que el destinatario contraiga una deuda con el hablante.

2. Las promesas: el hablante se compromete a sí mismo sobre un acto futuro para el beneficio del hablante.

C. Los que predicen algún deseo del hablante hacia algún bien del hablante, dando razones al hablante para pensar que debe proteger su bien o entregárselo al hablante:

1. Los cumplidos, expresiones de envidia o admiración: el hablante indica que le gusta o le gustaría algo del destinatario.

2. Las expresiones de emociones negativas hacia el hablante, como enfado, ira, lujuria: el hablante indica una posible motivación para hacerle daño al destinatario o sus bienes.

II. Los actos de habla que amenazan la imagen positiva del destinatario, al indicar (potencialmente) que al hablante no le importan los sentimientos o deseos del destinatario.

A. Los que muestran que el hablante tiene una percepción negativa de la imagen positiva del destinatario:

1. Las expresiones de desaprobación, crítica, quejas, reprimendas, acusaciones, etc.: el hablante indica que no le gusta o no comparte los deseos de su destinatario o sus características personales.

2. Las contradicciones o desacuerdos: el hablante piensa que el destinatario tiene los argumentos incorrectos o irrazonables.

B. Los que muestran que al hablante es indiferente a la imagen positiva del interlocutor:

1. Las expresiones violentas o de emociones fuera de control: el hablante le da razones al destinatario para que éste sienta miedo o vergüenza.
2. Las expresiones de irreverencia, temas *tabúes*, comentarios inapropiados: el hablante no valora los valores del destinatario y no representa conflicto para él saber que el destinatario conoce su juicio.
3. Dar malas noticias: cuando existe disposición de causarle daño al hablante y/o herir sus sentimientos.
4. Hablar de temas peligrosos o tópicos que fomentan la división, como política, raza, religión etc.
5. No cooperar en la interacción, interrumpir constantemente.
6. Dirigirse al destinatario de forma maliciosa, vergonzosa tanto intencional como accidentalmente.

III. Los que ofenden la imagen negativa del hablante:

- A. Expresar gratitud: puede derivar en una deuda o en la humillación del hablante.
- B. Aceptar el agradecimiento del destinatario o sus disculpas: el hablante puede sentirse obligado a minimizar la deuda o transgresión del interlocutor.
- C. Excusas: el hablante se retracta sobre sus razones de algo que el interlocutor criticó.
- D. Aceptar ofertas: el hablante se ve obligado a asentar una deuda.
- E. Respuestas al paso falso del destinatario: si el hablante evidencia que se ha dado cuenta de eso, esto puede avergonzar al destinatario, y si finge no darse

cuenta puede sentirse incómodo él mismo.

- F. Promesas involuntarias y ofertas: el hablante se compromete a una acción futura, aunque no quiera cumplirla, por lo tanto, si esta indisposición se evidencia, éste podría ofender la imagen positiva del hablante.

IV. Los actos de habla que amenazan la imagen positiva del hablante:

- A. Las disculpas: el hablante se arrepiente por haber llevado a cabo un acto de habla amenazante al mismo tiempo que aprende una lección a partir de esta disculpa.
- B. Aceptación de un cumplido: al aceptar un cumplido para sí, podría estar denigrando el objeto de otro.
- C. Descontrol físico, como tropezar o caerse.
- D. Humillaciones a sí mismo: acobardarse, comportarse tontamente, contradecirse así mismo.
- E. Confesiones: culpabilidad o admisión por haber hecho algo o dejado de hacerlo.
- F. No control de las emociones: reírse o llorar.

Existe la cortesía positiva que está orientada hacia la cara positiva del interlocutor y la imagen propia que reclama para sí mismo. Se acerca a los deseos del interlocutor (Brown y Levinson, 1988, p. 70). Y, por otro lado, la cortesía negativa que está orientada a la satisfacción parcial de la imagen negativa del interlocutor y su deseo de proteger su libertad de acción. Al usar este tipo de cortesía se garantiza que el hablante reconoce y respeta los deseos de imagen negativa de su interlocutor y que no quiere interferir en su libertad (Brown y Levinson, 1988, p. 70). Hay una serie de estrategias para mitigar la amenaza u ofensa de la imagen negativa del interlocutor, y que están fuertemente vinculados con la cortesía como estrategia atenuadora de amenaza (1988, p.68-69, 71-72)

y se clasifican de la siguiente manera:

- I. Estrategia abierta y directa (on record, baldly): la intención del emisor es ser directo, no disimular su intención y no intentar mitigar el daño potencial que podría tener el enunciado. El significado de lo que quiere comunicar es literal. Por ejemplo, *¡Cómete todo eso!* en donde la intención es explícita y se refuerza con el uso del imperativo.
- II. Estrategia abierta con cortesía positiva (on record, with redressive action toward positive politeness): a través de este tipo de estrategia se expresa aprecio hacia el destinatario y sus deseos, y se refuerza la familiaridad. Por ejemplo, *amigo, tenemos que hacer la tarea juntos*, en donde la cercanía se acentúa por el vocativo amistoso y el plural del verbo que hace partícipe a ambos en la acción a llevar a cabo.
- III. Estrategia abierta con cortesía negativa (on record, with redressive action toward negative politeness): con esta estrategia se busca mitigar la imposición que un enunciado puede tener sobre el destinatario, pues el emisor no busca impedir la libertad de acción del receptor. Por ejemplo, *Si tienes tiempo, ¿me puedes ayudar con mi tarea?*, en donde el emisor no tiene la voluntad de interferir en los planes de su destinatario.
- IV. Estrategia encubierta (off record): el emisor oculta su verdadera intención y evita la responsabilidad de haber expresado un acto amenazador. Es el destinatario quien debe interpretar la intención del emisor. Por ejemplo, *Tu parte de la tarea se necesita para hoy*, en donde se presenta la descripción de una situación, pero puede enmascarar un reproche o una solicitud.

- V. No realizar el acto amenazante para la imagen (face threatening act): se omite totalmente el acto de habla. Estas estrategias suelen aparecer combinadas, por lo que no se deben entender como categorías separadas (Escandell, 1996, p. 153).

Dado que este trabajo de investigación está más orientado hacia los actos de habla que expresan voluntad de influir en la conducta del interlocutor, específicamente el caso de la sugerencia, expongo a continuación de manera muy general todas las sub-estrategias que se pueden aplicar al hacer uso de la cortesía negativa.

Tabla 1
Recursos pragmáticos de la cortesía negativa.

Subestrategia	Característica	Ejemplo
Ser indirecto	Hay frases y enunciados que tienen una fuerza ilocutiva diferente a lo que se quiere transmitir, a su significado literal.	<p>Orden a través de preguntas: <i>¿Te retiras?</i></p> <p>Orden a través de afirmaciones: <i>Los soldados se alistan a las 6 de la mañana.</i></p> <p>Sugerencia a través de imperativos: <i>Lleva un paraguas porque parece que lloverá.</i></p> <p>Solicitud a través de declarativos: <i>Estoy buscando zapatos de tacón rojo.</i></p>
	Uso de marcas auxiliares en el medio de los enunciados, como <i>por favor</i> o tiempos verbales para mitigar lo que puede ser una crítica.	<p><i>¿Me puedes pasar la sal, por favor?</i></p> <p>Pregunta por curiosidad: <i>¿Por qué estás pintando la casa de púrpura?</i></p> <p>Crítica enmascarada: <i>¿Por qué de púrpura la casa?</i></p>
	Nota adicional: los actos indirectos no siempre son muestra de cortesía, pues pueden encubrir rudeza, como el negativo en las preguntas que funcionan como	<p><i>¿No me puedes pasar la sal?</i> (a alguien que está en capacidad de hacerlo, pero se opone a colaborar).</p>

	reclamo.	
Aplicación de mayor esfuerzo	Uso de partículas, expresiones y formas, que bien podrían omitirse en el enunciado y aún transmitir la fuerza ilocutiva. Es todo lo opuesto al principio de cooperación de Grice.	<i>¿Crees que sea posible que me pases la sal?</i>
Evitar presunciones acerca del interlocutor	No asumir que lo que se expresa en el acto de habla puede ser amenazante o deseado por el receptor. Tres marcas importantes en la realización de esta subestrategia: uso del negativo, uso del subjuntivo, uso de marcas de posibilidad remota.	<i>No puedo imaginar que haya alguna posibilidad de ti...</i> Esta presunción da una percepción sobre el interlocutor, que, en caso de no corresponder con la realidad, puede llegar a ser ofensiva por el destinatario.

<p>Uso de partículas atenuantes</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adverbios que marcan intensidad o grado. 2. Partículas de citación. 3. Implicatura, sugerencia suave. 4. Marca de posibilidad. 5. Partículas de duda. 6. Adverbios y adjetivos en diminutivo. 7. Cláusulas adverbiales de atenuación. 8. Excusarse o dar razones por lo que se dice 9. Enfatizadores 10. Atenuaciones prosódicas o kinestésicas. 11. Minimizando. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Realmente, sinceramente, ciertamente.</i> 2. <i>Se dice, es sabido.</i> 3. <i>Ya es tarde ¿no?, mañana hay que trabajar.</i> 4. <i>Si es posible termina la tarea hoy mismo (para suavizar órdenes)</i> 5. <i>Tal vez, yo supongo.</i> 6. <i>Un poquito, tantito.</i> 7. <i>De hecho, de cierta manera, en ese sentido, me parece a mí.</i> 8. <i>¿Tienes algo de dinero que me prestes? es que me quedé sin efectivo.</i> 9. <i>En pocas palabras, mira, lo que quise decir fue, ¿me sigues, entiendes?</i> 10. <i>Levantar la ceja, fruncir el ceño o usar onomatopeyas como mmm, aaaa.</i> 11. <i>Sólo (con el sentido de exactamente y también de raramente); nada, no es nada.</i>
<p>Despersonalización</p>	<p>El interlocutor está en una posición de poder con respecto al hablante. Uso del plural para despersonalizar.</p>	<p><i>¿Cómo vamos con el proyecto que te encargué en la semana? (de un jefe a su subordinado).</i></p>
<p>Explicación de razones</p>	<p>Admitiendo el impacto de la acción.</p>	<p><i>Estoy seguro de que debes estar muy ocupado, pero me gustaría pedirte un gran favor; espero que esto no te moleste mucho,</i></p>

		<p><i>pero;</i> <i>Normalmente no pediría esto, pero;</i> <i>No puedo pensar en alguien más que pueda hacer esto;</i> <i>Espero que me puedas disculpar/perdonar por eso.</i></p>
Uso de verbos impersonales y voz pasiva	Es muy común para los actos de habla que amenazan la imagen del interlocutor.	<p><i>Es necesario;</i> <i>Parece que debe ser de esa manera;</i> <i>Eso debe ser entregado pronto.</i></p>
Reemplazo de pronombre personales por indefinidos	Evita la responsabilidad que puede recaer sobre el sujeto del pronombre personal al emitir su enunciado.	<p><i>Uno podría pensar;</i> <i>Uno debería hacer las cosas así;</i> <i>Alguien se terminó las galletas.</i></p>

Elaboración propia con base en la bibliografía consultada en Brown y Levinson, 1988, p 130-211.

1.6.4 El principio cooperativo de Grice

Hasta ahora hemos podido ver que ser competente comunicativamente en una lengua va más allá del conocimiento lingüístico que se tenga sobre ésta. Los usuarios de una lengua se ven en la necesidad de usar diversos recursos para emitir intenciones y llenar ciertas expectativas que con el código lingüístico no es suficiente. Una de las formas de hacer esto es haciendo uso de las *implicaturas*, un concepto introducido por Paul Grice en 1975. Para ahondar sobre esta noción, es fundamental primero señalar lo que Grice denomina *principio cooperativo*¹⁵. Paul Grice (s/f, p. 526) parte de la siguiente premisa “Haga usted su contribución a la conversación tal y como lo exige, en el estadio que tenga lugar, el propósito o la dirección del intercambio que usted sostenga.” (s/f, p. 516-517), para dar cabida a 4 máximas fundamentales que él considera relevante para que las conversaciones sean efectivas y se eviten los equívocos:

I. Máxima de cantidad:

- A. Haga el mensaje tan informativo como se requiere.
- B. No haga su contribución más informativa de lo que se requiere.

II. Máxima de cualidad:

- A. No diga lo que cree que es falso.
- B. No diga nada sobre lo que no posea evidencia adecuada.

III. Máxima de relevancia: sea relevante.

IV. Máxima de modo: se relaciona con el modo de decir las cosas y se espera que sea de forma clara.

- A. Evite la oscuridad de expresión.
- B. Evite la ambigüedad.
- C. Sea breve

¹⁵ De aquí en adelante PC.

D. Sea ordenado.

A pesar de que Grice señala que con el cumplimiento de estas reglas la comunicación será exitosa, reconoce que en la comunicación cotidiana y natural estas máximas no se cumplen, pues el esquema resulta restringido, y las máximas se transgreden en la conversación. Para sopesar este hecho, existe otra noción fundamental dentro de su teoría: las implicaturas.

Implicaturas

Grice establece una diferencia entre lo que un hablante dice y lo que quiere comunicar. Lo que se dice es lo que se expresa con el contenido proposicional del enunciado, mientras que lo que se comunica es la información que se transmite, que es diferente al contenido proposicional. Ilustraré de mejor manera lo que es una implicatura con el ejemplo que Grice plantea:

Supongamos que A y B están hablando de C. A le pregunta a B cómo le va a C en su empleo y B responde: *¡Muy bien! ¡Se siente a gusto con sus compañeros y, además, no le han metido todavía en la cárcel!* En ese momento B está “implicando”, es decir, dando a entender algo de manera tácita. Las posibilidades de interpretación son diversas y B podría estar sugiriendo que C es una persona propensa al conflicto en su ambiente laboral; que se desconoce su pasado turbulento y aún no ha sido castigado por ello; que hizo algo en su nuevo trabajo y que amerita una sanción, etc. Es esta pues la naturaleza de la implicatura: decir algo diciendo otra cosa (p.513).

Tipos de implicaturas

- I. Implicaturas convencionales: en algunos casos, el significado convencional de las palabras usadas determinará qué es lo que se implicó. Estas derivan

directamente de los significados de las palabras y no de factores contextuales o situacionales. Ejemplo: *Era feo, pero buena gente*, aquí la implicatura convencional está ligada al significado procedimental de la conjunción adversativa *pero*, en donde el contenido de la segunda predicación representa una contraposición de la primera y algo inhabitual. Cuando el hablante profiere la segunda predicación, busca compensar el significado de la primera. Esta implicatura es posible gracias al significado de la conjunción *pero*.

- II. Implicaturas no convencionales: de aquí derivan las implicaturas conversacionales que dependen de diversos factores que se propician en el momento de la situación comunicativa. Depende del contexto lingüístico y extralingüístico, las informaciones de fondo y el hecho de que cada uno de los participantes conocen cada uno de los detalles precedentes.

El PC le resulta a Grice un método racional cuando los participantes tienen interés en formar parte en las conversaciones que le resulten de provecho. Lo que caracteriza que una conversación se convierta en una transacción cooperativa es el hecho de que 1) las partes tienen algún objetivo en común inmediato, 2) que las contribuciones de los participantes han de encajar con otras; y 3) que ambos participantes reconocen que la conversación debe tener un estilo adecuado. A pesar de que haya violaciones a las máximas conversacionales, la conversación fluye cuando el destinatario es capaz de detectar el significado de las implicaturas, como en el siguiente ejemplo en donde hay una violación a la máxima de cantidad:

A: ¿Me puedes dar la hora?

B: Es tarde ya

La participación de B es menos informativa de lo requerida porque no le está dando la información específica que necesita. Hay violación de una máxima para no transgredir la

de Calidad y de esa manera no dar información que pueda ser falsa, en el supuesto de que no conozca con exactitud qué hora es.

El uso de figuras retóricas representa también el mejor ejemplo de violaciones a las máximas, como en el caso de las tautologías (*El que sabe, sabe*) en donde se viola máxima de cantidad porque la cantidad de información no aporta datos nuevos; en eufemismos (*La interpretación de María careció de sentido rítmico y armonía, además fue emitido de manera muy cuestionable* en lugar de *María cantó terrible*) en donde se viola la máxima de modo porque la información no es breve; a través de la ironía, la hipérbole y la metáfora se estaría violando la máxima de cualidad como en *Muy bonita la hora de llegar* en donde el emisor no cree verdadero lo que está profiriendo.

Con la teoría de las implicaturas y la violación de las máximas conversacionales, se evidencia una vez más que el uso del lenguaje está supeditado a ciertas condiciones enmarcadas fuera de lo lingüístico, como la noción de cortesía, cuyo uso equivale a la transgresión de las máximas porque 1) suele evitarse la claridad (al menos que la condición amerite ser claro y cortés al mismo tiempo, como se veía con Lakoff), 2) la cualidad (porque la veracidad de lo que se comunica se deja a interpretación del destinatario), 3) la relevancia (porque se evita ir al grano) y 4) el modo (porque puede dar lugar a la ambigüedad).

A lo largo de este capítulo se hizo una aproximación a la pragmática universal como disciplina fundamental para entender todos los aspectos, principalmente extralingüísticos, que tienen cabida en el proceso de comunicación y en la competencia comunicativa. Saber cuándo usar la lengua, con qué intenciones, y en qué condiciones es fundamental para asegurar el éxito en la comunicación, porque, de lo contrario, abundarían malentendidos

y, por lo tanto, el fallo en la comunicación¹⁶. Se destacó también la naturaleza del lenguaje como un instrumento variable, negociable y adaptable. Así mismo, se revisaron las reglas constitutivas y regulativas del lenguaje (categoría en la que entrarían las reglas pragmáticas, porque no son reglas prescriptivas, sino que forman parte de un imaginario colectivo que conoce y comparte dichas reglas). Finalmente, se revisaron algunas de las corrientes pragmáticas tales como teoría de la cortesía (elemento mitigador en relaciones interpersonales), principio cooperativo e implicaturas (la enunciación no siempre se hace de forma literal) e imagen social (los hablantes procuran cuidar las percepciones y sentimientos de nuestros interlocutores). En el siguiente capítulo se introduce la teoría universal de los actos de habla, para posteriormente dar lugar al acto de la sugerencia con énfasis en el español, con autores que se dedicaron al estudio de estos aspectos tales como Mulder, Koike, Matte Bon y Haverkate. Con todas estas nociones, que constituyen gran parte del fundamento teórico de este trabajo, se trabajará en los próximos capítulos sobre la necesidad de incluir tales aspectos en la enseñanza de ELE, en el caso específico de la sugerencia con cortesía verbal.

¹⁶ Searle (1990, pp.66-68) plantea que en las lenguas existen ciertas reglas que permiten que la comunicación sea efectiva, dichas reglas las denomina “condiciones necesarias de realización”. Se revisará en el capítulo 2.

2. Capítulo II. Teoría de los actos de habla

En este capítulo se revisa la teoría de los actos de habla. En el apartado 2.1 se hace una aproximación a los enunciados constataivos y realizativos, que constituyen el preámbulo de lo que Searle posteriormente da por nombre “actos de habla”. En el 2.2 se presentan los tres elementos indisociables en la realización de un acto de habla (acto locucionario, acto ilocucionario y acto perlocucionario). Posteriormente, en el 2.3 se clasifican los tipos de actos ilocucionarios. En el 2.4 se abordan las condiciones necesarias para la formulación de actos de habla. En 2.5 se caracteriza el acto de habla que guía este trabajo “expresar voluntad de influir en la conducta del interlocutor”, caso de la sugerencia, y su estructura específicamente en español. Finalmente, en el 2.6 se abordan las dimensiones en la que los actos directivos, como la sugerencia, se desplazan.

De acuerdo con lo que López (2012, p.29) señala, la teoría de los actos de habla abre la posibilidad de revisar elementos de la lengua que habían sido inicialmente ignorados por las corrientes lingüísticas de tipo estructuralistas o generativas. Hoy es más que imprescindible tomar en cuenta elementos del contexto situacional y sociocultural presente en las diferentes situaciones comunicativas en las que los seres humanos nos desenvolvemos para comprender cómo realmente aplicamos los principios de la comunicación. Al comunicarse, los humanos hacen actos de habla, pero ¿qué se entiende por actos de habla? Para ahondar sobre este tema es imperativo iniciar con los postulados de Austin sobre los enunciados constataivos y enunciados realizativos.

2.1 Enunciados constataivos y enunciados realizativos

Austin indica que durante mucho tiempo los filósofos señalaban que el papel de los enunciados era describir un estado de cosas o hablar de la veracidad o falsedad de los

hechos, cuando en realidad la lengua tenía otras funciones además de ser descriptiva: “hay también preguntas y exclamaciones, y oraciones que expresan órdenes o deseos o permisiones” (1955, p.3). Así mismo, reconoce que hay expresiones que van más allá de lo gramatical y que hay palabras dentro de enunciados de naturaleza descriptiva que no dan información sobre alguna característica de la realidad, sino que sirven para indicar las circunstancias en las que se pronuncia dicho enunciado o sus restricciones. Con estas ideas, Austin quiso dejar por sentado que la lengua es usada para llevar a cabo distintas funciones más allá de dar cuenta de lo verdadero o lo falso. Pensemos en los siguientes ejemplos:

A: ¿Cuándo te casas?

B: Lárgate.

C: Espero que mi jefe apruebe este proyecto.

D: ¡Estoy muy emocionada por los resultados!

Los cuatro ejemplos no pueden ser valorados como frases verdaderas o falsas. Lo que se debe tomar en cuenta es la intención que subyace en cada una de ellas. Así tenemos que en A se pretende obtener una información; en B, dar una orden explícita; en C, externar un deseo; y en D, expresar una emoción.

A partir de esta reflexión, Austin introduce las nociones de enunciados *constatativos* y *realizativos*. Los primeros son los que describen estados de cosas y que se rigen en términos de veracidad o falsedad (1955, p.4). Los segundos se entienden como los enunciados que al mismo tiempo que se pronuncian conducen a que se lleve a cabo la acción a la que hacen referencia, por ejemplo, *Bautizo este restaurante como El Marinero* cuando es pronunciado por un hablante con potestad para indicar el nombre de un lugar en las circunstancias adecuadas. Los enunciados realizativos indican que “emitir la expresión es realizar una acción y que ésta no se concibe como el mero hecho de decir

algo” (1955, p.6). Hay expresiones que pertenecen a este tipo de enunciados como el caso de *te apuesto* y *declaro la sesión abierta* (1955, p.7). Si por alguna razón la acción que se pretende llevar a cabo no se puede concretar, no estamos ante enunciados falsos, sino frente a enunciados adecuados o inadecuados. (1955, p.9). Un ejemplo de un enunciado inadecuado sería la emisión de la frase *¡Estás despedido!* de un subordinado a su jefe, mientras que la frase emitida por el jefe hacia su subordinado resulta adecuada.

2.2 Actos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios

Con la reflexión de Austin, los enunciados realizativos empiezan a ocupar un lugar importante dentro de la reflexión filosófica y posteriormente en los estudios pragmáticos. Son de este tipo de enunciados de los que me ocupó en este trabajo de investigación. Dichos enunciados realizativos están fundamentalmente constituidos a su vez por tres tipos de actos: acto locucionario, acto ilocucionario y acto perlocucionario.

El acto locucionario es el que se realiza cuando se dice algo, y éste comprende a su vez tres tipos de actos distintos (1955, p.62):

- I. Acto fónico: la emisión de ciertos sonidos.
- II. Acto fático: la emisión de palabras que conforman un vocabulario. Es el componente léxico y gramatical de una determinada lengua.
- III. Acto rético: la emisión de tales secuencias con un sentido y una referencia definida, con un significado determinado.

El acto ilocucionario (1955, p.65) es el que se realiza al decir algo y tiene que ver con la fuerza ilocutiva, es decir lo que realizamos con nuestros enunciados y las intenciones que subyacen en ellos. Por ejemplo,

- ¿Está haciendo frío allá?* Realizamos una pregunta
- ¿Siempre estás de mal humor?* Realizamos un reproche.

¿Te lo tengo que pedir dos veces? Realizamos una orden o una advertencia

El acto perlocucionario es el que se realiza por haber dicho algo y se refiere a los efectos en el interlocutor¹⁷ (1955, p.78). Aunque Austin hace esta distinción, la realidad es que cuando decimos algo los tres tipos de actos se están realizando de manera simultánea, pues al decir algo (acto locucionario), lo estamos haciendo con una determinada intención (acto ilocucionario) y produciendo ciertos efectos en los interlocutores (acto perlocucionario). Para mitigar los efectos de la fuerza ilocutiva de los enunciados, el hablante se anticipa a las consecuencias que su enunciado podría tener en los interlocutores y ajusta su discurso de manera tal que su intención no deje de ser comunicada, pero tomando en cuenta los efectos (tanto negativos o positivos, cualesquiera sean los deseados). Algo también importante que destacar es que, aunque se tenga una intención, el efecto puede no ser el esperado o, caso contrario, que cuando no se tiene la intención de producir un efecto, de hecho, se produzca (1955, p. 69).

A raíz de los aportes de Austin es Searle, su discípulo, quien introduce el término *actos de habla* y les hace justicia al profundizar en la importancia que tienen en las interacciones comunicativas. Un acto de habla se define de la siguiente manera:

La unidad de la comunicación lingüística no es, como se ha supuesto generalmente el símbolo, palabra, oración, ni tan siquiera la instancia del símbolo, palabra u oración, sino más bien la producción o emisión del símbolo, palabra u oración al realizar el acto de habla (...) Más precisamente, la producción o emisión de una oración-instancia bajo ciertas condiciones constituye un acto de habla, y los actos de habla (...) son las unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística (Searle, 1990, p. 26).

¹⁷ Para fines de este trabajo, me concentro exclusivamente en el acto ilocucionario, es decir en las intenciones del emisor al emitir ciertos enunciados.

Por otro lado, Escandell trae a colación este concepto para añadir que las oraciones (en cuanto unidades abstractas y no realizaciones) “no pueden ser la unidad básica de la comunicación humana porque carecen de una dimensión fundamental: que no han sido producidas” (Escandell, 1996. p.62). En ese sentido, se entiende que para que se lleve a cabo un acto de habla se requiere de su producción aunada a una determinada intención. Ya Wittgenstein había reconocido en 1953¹⁸ que el significado de las expresiones está relacionado con el uso que tienen en la comunicación, y que las palabras se usan con diferentes funciones (1958, p.20). Por su lado, Searle indica que la realización de un acto ilocucionario (intención comunicativa) se da al producirse una oración completa (Searle, 1990, p.34).

2.3 Cinco tipos de actos ilocucionarios

Searle (1990, pp.12-17) presenta cinco tipos de actos de habla ilocucionarios, que clasifica de la siguiente manera:

- I. Actos asertivos o representativos: expresan el estado de las cosas, y comprometen al hablante con la veracidad o falsedad de lo expresado. Algunos verbos¹⁹ con los que se emplea: *asentir, concluir, afirmar*, etc. Ejemplos:

Afirmo que mañana tendremos la junta con el jefe.

José concluyó felicitando a todo el equipo por su participación.

- II. Actos directivos: se usan para dar órdenes, hacer sugerencias, peticiones, o cualquier acción que comprometa al interlocutor a llevar a cabo una acción impuesta por el emisor. La formulación de preguntas para obtener alguna

¹⁸ La primera edición del libro *Philosophical investigations* se publicó en 1953, la versión que yo consulté es de 1958.

¹⁹ Es necesario recalcar que los diferentes tipos de actos de habla no se ejecutan siempre con los mismos verbos, y que a veces un verbo se puede usar para distintos tipos de actos de habla.

información de parte del interlocutor entra en esta categoría. Algunos verbos con los que se emplean: *pedir, ordenar, rogar, preguntar, avisar*. Ejemplos:

*Juan, te estamos rogando que te quedes con nosotros;
¿A qué hora es la fiesta?*

III. Actos compromisivos: comprometen al hablante con la realización de cierta acción futura. Algunos verbos con los que se usa son: prometer, amenaza, ofrecerse a algo, etc. Ejemplos:

*Te prometo que allí estaré;
Si lo vuelves a hacer, juro que habrá consecuencias muy graves.*

IV. Actos expresivos: expresan el estado psicológico del hablante. Algunos verbos con los que se usa y resultan parte del paradigma son dar las gracias, disculparse, dar la bienvenida, felicitar, saludar. Ejemplos:

*Gracias por el enorme favor que me hiciste;
¡Felicidades por tu matrimonio!*

V. Actos declarativos: son aquellos cuya producción genera un cambio inmediato. Algunos verbos con los que se activan: excomulgar, bautizar, declarar, nombrar, inaugurar, etc. Ejemplos:

*Los declaro marido y mujer (dicho por un oficiante de matrimonio);
Estás despedido.*

2.4 Condiciones necesarias de realización

Searle (1990, p.31) plantea que los lenguajes están gobernados por varias reglas, que él llama condiciones necesarias para realizar actos de habla ilocucionarios de manera efectiva, porque de otra manera el acto se habría realizado, pero sería defectivo o un acto

“infeliz”²⁰. Su lista se fundamenta principalmente en el acto de habla de las *promesas*, pero se puede aplicar a otros tipos de acto de habla. Las condiciones las categoriza de la siguiente manera (1990, pp.66-68):

- I. Condiciones normales de *input* y *output*. Por *output* se entiende que el hablante tiene las condiciones para hablar y por *input* que el interlocutor tiene las condiciones necesarias para comprender. Ambos saben cómo comunicarse, son conscientes de lo que están haciendo y no tienen ningún impedimento físico para la comunicación, como algún tipo de sordera o limitaciones en el medio físico que comparten.
- II. Condiciones de contenido proposicional: se refiere a que la proposición debe tener ciertas características para que la fuerza ilocutiva de la expresión tenga sentido. Por ejemplo, para hablar de una promesa se debe predicar sobre un acto futuro, no sobre un acto del pasado.
- III. Condiciones preparatorias: en el caso de la promesa²¹ se toma en cuenta la naturaleza de dicho acto, así como la información previa que tiene el emisor de su interlocutor y al revés. Por ejemplo, si el emisor promete algo al interlocutor debe ser consciente de que lo prometido es algo que el interlocutor desea que se haga, o preferiría que no se hiciese, o que es de su interés, etc.
- IV. Condiciones de sinceridad: se centran en las intenciones que el hablante tiene para llevar a cabo el acto ilocutivo y en la creencia que él tiene de que es posible o no llevarlo a cabo. Por ejemplo, si el hablante promete un pastel de chocolate a su

²⁰ Searle refiere a la noción agustiniana de infelicidad que retoma para mencionar que un acto “infeliz” es un acto defectuoso ya que la intención que se pretendía comunicar no fue transmitida satisfactoriamente. Este fallo sucede porque no se dan las condiciones necesarias para que se exprese dicha intención.

²¹ En este sentido se toma el verbo prometer para hablar de un acto futuro que beneficia al interlocutor, y se excluye otras connotaciones que puede tener el mismo verbo en otros contextos, como en el ejemplo que menciona Searle (1994, p. 66) “No lo hice. Te prometo que no lo hice”, en donde se trata de una negativa enfática.

amigo, y se trata de una promesa sincera, éste debe ser capaz de poder tener los medios para cumplir con dicha promesa sincera, éste debe ser capaz de poder tener los medios para cumplir con dicha promesa.

- V. Condiciones esenciales: la emisión de ciertos actos de habla en las condiciones adecuadas supone la obligatoria realización de dicho acto de habla. Por ejemplo, (utilizando el ejemplo anterior), si el hablante promete un pastel de chocolate, no sólo debe contar con los medios para conseguirlo, sino que está en la obligación de hacerlo.

2.5 Acto de habla “expresar voluntad de influir en la conducta del interlocutor”: la sugerencia y su estructura en el español

El acto de habla de *expresar voluntad de influir en la conducta del interlocutor* corresponde al acto directivo del modelo de Searle, que como se mencionó previamente, se utiliza para dar órdenes, dar consejos o sugerencias con la intención de que el interlocutor lleve a cabo la acción solicitada. En esta investigación me enfoco principalmente en las *sugerencias* puesto que son las que aparecen registradas en la unidad del DyH7 que me interesa analizar, específicamente en la sección 4 de la unidad 1.

Los actos directivos cuya intención es incitar a que el interlocutor lleve a cabo una acción se entienden como actos controlables que tienen incidencia sobre el futuro. Para que este tipo de acto se realice, de acuerdo con Mulder (1998, p.239), en sus estudios sobre el español, debe existir una condición preparatoria específica: el hablante tiene la creencia de que el oyente tiene la capacidad de llevar a cabo la acción.

Brown y Levinson (1988, p.66) sitúan a la sugerencia en un grupo de actos de habla a través de los cuales el hablante indica que cree que el oyente tal vez debería actuar. La sugerencia es potencialmente amenazante a la imagen, porque, aunque el hablante la

utiliza para el beneficio del oyente, “el hablante en realidad está interfiriendo con el mundo del oyente al expresar una idea sobre cómo éste debe actuar” (Koike, 1998, p.214). Esto implica que el hablante ha percibido una deficiencia en el oyente y que éste debe repararlo. Haverkate (1994) dice que “Sugerir, por ejemplo, que el interlocutor está equivocado o mal informado puede implicar que es incompetente o ignorante” (p.19). También hay que tomar en cuenta las reacciones que presenta el oyente sobre las sugerencias. Algunas personas no se sienten cómodas con que otras personas interfieran en su mundo o con que se les impongan cosas.

Otro factor para considerar es que la sugerencia puede llevar implícita una crítica y esto puede hacer pensar al oyente que se tiene una imagen desfavorable de él, como en el siguiente ejemplo:

A está presentando dificultades para encontrar ropa de su talla y su amiga B le hace algunas sugerencias proactivamente:

- A. ¿Por qué no haces como yo y dejas de comer tanto?
- B. Hay un gimnasio cerca de casa, te recomiendo que te inscribas.
- C. Puedes dejar de comer tanta chatarra.

La percepción de estas sugerencias puede ser muy variada y dependen de diversos factores como los siguientes: “el grado de intimidad y buena voluntad que existe entre los dos participantes, el estado anímico del oyente, la actitud del oyente hacia las sugerencias en general la sensibilidad del oyente respecto a un tema en particular, las características culturales de los interactuantes, sus estilos individuales en el discurso, etc.” (Koike, 1998, p.215). Si A no cree que esté engordando, las sugerencias dadas por B, que además implican una opinión sobre la imagen de A, pueden ser percibidas como desfavorables a su imagen y por eso es necesario la mitigación del efecto negativo que tales sugerencias pueden tener sobre el oyente. Para ello, las estrategias que Brown y Levinson identificaron se pueden aplicar.

De acuerdo con Mulder, sugerir, al igual que pedir, mandar y aconsejar, es un acto de habla que se encuentra dentro de la categoría de los actos directivos paradigmáticos (1998, p.239). Mulder hace un estudio empírico para determinar cuáles son los verbos que designan a los actos directivos y se basa en la relación del contenido del directivo y los intereses de los interlocutores, y determina que los directivos que benefician al hablante, como mandar, pedir y suplicar, son *impositivos*, mientras que los que benefician al oyente como invitar, aconsejar y recomendar son *no impositivos*. Los metadirectivos dependen del contexto en el que se pronuncie dicho acto directivo. Algunas veces un acto directivo menor servirá de soporte para un acto de habla asertivo (Mulder, 1998, p.242), y proporciona el siguiente ejemplo:

Ella estaba muy molesta (acto asertivo), *créeme* (acto directivo)

Hay otros metadirectivos que no se refieren a actos de habla en específicos, pero que sirven para regular las interacciones entre los participantes como, por ejemplo, *oye*, *perdona*, *escucha*.

Existen también actos de habla no coactivos porque da la posibilidad de que el interlocutor incumpla la acción como en el caso de los ruegos y las sugerencias (Mulder, 1998, p.242). Entonces tenemos que la sugerencia es un acto directivo no impositivo y no coactivo y puede llegar a ser metadirectivo cuando sirve como verbo de soporte.

Estructura de las sugerencias en el español

A partir de las observaciones entre la dinámica de sugerencias (no solicitadas) en español dadas por un profesor hacia su instructor asistente, Koike (1998) analiza los recursos que se usan para mitigar las solicitudes en una relación de poca proximidad entre los participantes y en donde las personalidades de ambos se encuentran bien definidas. A continuación, se presenta una taxonomía propia derivada de los recursos obtenidos por

Koike a partir de su propio corpus:

Tabla 2

Recursos para mitigar el efecto de la sugerencia

Recursos para sugerir	Efecto	Ejemplo en el corpus
Elogio/antesala	Prepara al oyente para recibir sugerencias. Inicia con una apreciación hacia su imagen positiva.	<i>Me impresionó tu clase, fue buena; El repaso fue muy bien y realmente me sorprendió, eh.</i>
Focalización desde perspectiva del hablante/referencia personal	El interlocutor no se siente expuesto.	<i>Para mi gusto Lo que yo hago; Lo que sentí</i>
Cuantificadores y diminutivos	Evidencia que la gravedad del conflicto que suscita la sugerencia no es tan grande.	<i>solo eso, un poquito; faltó un poquito más de tiempo en la conversación; pequeña sugerencia</i>
Entonación ascendente	Confirmación de que se entiende lo que se dice	<i>Para los días de repaso, sólo como sugerencia</i>
Posibilidad de acción del oyente	El oyente decide si tomar o no la acción	<i>y si...mejor lo haces de esta forma.</i>
Frase condicional	El oyente decide si tomar o no la acción	<i>Podrías...</i>
Adverbio de probabilidad	El oyente decide si tomar o no tomar la acción	<i>Quizás...</i>

Elaboración propia con base en la bibliografía consultada en Koike, 1998, pp.211-235.

De acuerdo con Matte Bon (1999), para sugerir o recomendar se usan generalmente los siguientes elementos:

Tabla 3

Otros elementos de la sugerencia en el español

yo que tú/usted / yo, en su lugar + condicional
¿por qué no + presente de indicativo?
aconsejar/recomendar/sugerir + subjuntivo

verbo en imperativo

Elaboración propia con base en la bibliografía consultada en Matte Bon 1999, pp.313-319.

Algunos ejemplos (1999, p.318):

1)

A: No sé qué hacer...

B: *Yo que tú* lo llamaría y se lo explicaría

2)

B: Ésta es un poco más barata, pero la calidad es más o menos la misma. *Yo, en su lugar* me llevaría ésta.

3)

A: No sé qué voy a hacer. Pasado mañana me cambio de casa y todavía no he tenido ni un segundo para empezar a empaquetar las cosas.

B: *¿Por qué no* llamas a una empresa de éstas que lo hacen todo?

A: Es que son carísimas.

B: Sí, pero te ahorran tal cantidad de trabajo y de tensión que merece la pena.

Hazme caso, llama a una empresa.

4)

A: Llevo un mes aquí y mira el desastre que sigue habiendo. Lo que pasa es que no tengo dónde meter estas cosas.

B: *Yo te aconsejo que* te vayas a dar una vuelta a esa tienda. Tienen unos muebles estupendos y algunos son realmente baratos.

De igual manera, Matte Bon señala que la expresión *¿por qué no* + presente de indicativo es útil para la propuesta de actividades que se puedan llevar a cabo en compañía del destinatario (1999, p.319). Cuando se trata de consejos, entre los verbos explicativos se encuentran: *aconsejar*, *sugerir* y *recomendar* acompañados de un complemento directo

y proporciona el siguiente ejemplo:

A: No sé si escoger la sección de traducción o la de interpretación.

B: *Yo te aconsejo* la traducción. Es mucho más interesante.

Para aconsejar al interlocutor de hacer algo, se usa: no dejes de + infinitivo y proporciona el siguiente ejemplo:

Si vas a Madrid, *no dejes de* visitar el museo del Prado.

2.6 Modelo de 4 dimensiones en el español

A partir de un estudio sobre conversaciones españolas, Mulder propone un modelo lingüístico para categorizar las realizaciones directivas en función de ciertas dimensiones (1998, p. 244). La sugerencia, al ser un acto de habla directivo, se mueve entre dichas dimensiones. Mulder hace una aproximación basada en criterios formales, a través de los cuales identifica cuatro dimensiones en torno a los actos directivos: la dimensión predicativa, la dimensión deíctica personal, la dimensión modificadora y la dimensión del tipo de oración. Estas dimensiones se basan en la diferenciación entre elementos proposicionales y extraproposicionales. Los elementos proposicionales como la proposición principal, la predicación y la referencia constituyen las dimensiones predicativas y de deíctica personal. Contiene los elementos claves del directivo: un hablante expresando cierta acción futura en la que se describe al oyente como ejecutante de esa acción. Por otro lado, la dimensión modificadora contiene los elementos extraproposicionales - tales como los elementos léxicos - que no influyen directamente en la proposición inicial, pero que sí influyen directamente en ellos, como, por ejemplo, los verbos modales. En la dimensión del tipo de oración se pueden incluir los elementos prosódicos y el orden de las palabras, además del modo de los verbos. Estas dos dimensiones ayudan a reforzar o matizar la fuerza ilocutiva (Mulder, 1998, p.245). Las

4 dimensiones son dependientes entre sí y juntas forman el núcleo del acto directivo. En cada dimensión, el acto directivo se categoriza de manera diferente. En la siguiente tabla se engloba toda la propuesta de clasificación:

Tabla 4

Dimensión predicativa y dimensión deíctica personal de los actos de habla directivo en el español

Dimensión predicativa					
Directivo explícito	Ejemplo	Directivo implícito	Ejemplo	Directivo implícito	Ejemplo
La acción se expresa de forma literal	<i>Habla fuerte para que te escuchemos; Cómete tu comida pronto.</i>	Las realizaciones enunciativas están en un lugar intermedio (no son totalmente explícitas, pero tampoco implícitas).	a) <i>El humo de tu cigarro me hace toser</i> ²² b) <i>¿le diste de comer al perro?</i> ²³ c) <i>¡Al centro, por favor!</i> ²⁴	La acción usada en la proposición no corresponde con la acción que el hablante incita al oyente a llevar a cabo.	<i>Mi amor, hace mucho frío, ¿no?</i>
Dimensión deíctica personal					
El hablante se refiere literalmente al interlocutor como quien debe llevar a cabo la acción. A veces el hablante se incluye como	<i>Luis, tienes que venir pronto.</i>	Se deslocaliza la identidad del oyente, a través de referencias genéricas (se usa la categoría a la que el oyente forma parte), sustitutivas (uso de la	<i>Está muy feo que se hablen con ofensas; Yo que tú no me preocupaba; Y bueno, vamos a empezar de una vez, ¿quieres?</i>	El hablante no se refiere literalmente al oyente como ejecutor de la acción. Usa las estructuras impersonales como	<i>Hay que hacerlo de la mejor manera posible: Se necesita ser más comprensivo con los estudiantes</i>

²² Se revela una conducta del interlocutor que se espera sea cambiada.

²³ Se informa acerca de la realización de una acción, para en caso de no ser afirmativa proceder con la exhortación.

²⁴ Un enunciado con proposición incompleta, pero que, en este caso, menciona el destino a donde el hablante solicita ser dirigido.

ejecutante de la acción		primera persona) y la pseudoinclusiva (hablante y oyente son actores de la acción deseada).		<i>hay que</i> + y el <i>se</i> indeterminado.	
-------------------------	--	---	--	--	--

Elaboración propia con base en la bibliografía consultada en Mulder 1998, pp. 245-250.

Tabla 5

Dimensión modificadora en el español

Dimensión modificadora		
Abarca los directivos explícitos en la dimensión predicativa. Los directivos son modificados o no modificados. Los modificados directivos cuentan con elementos que ayudan a reforzar o mitigar la acción que el hablante espera que haga el oyente.		
Tipo de modificación	Característica	Ejemplos
	Con verbos deónticos: expresan obligación y permiso como <i>tener que</i> , <i>deber</i> y <i>hay que</i> .	<i>Tienes que bañarte todos los días;</i> <i>Hay que bañarse todos los días</i>
	Con verbos facultativos: expresan capacidad de llevar a cabo la acción. Normalmente se emplea con oraciones interrogativas modificadas con los verbos <i>poder</i> o <i>saber</i> .	<i>¿Sabes de electricidad?</i> (se cuestionan las capacidades del oyente); <i>¿Puedes encender el calentador del baño?</i> (se cuestionan las posibilidades de que el oyente haga la acción).

Modificación verbal	Con verbos volitivos: expresa la voluntad del hablante y el oyente de llevar a cabo la acción. Se usa principalmente el verbo <i>querer</i> .	<i>Quiero que me ayudes con mi tarea</i> (voluntad del hablante); <i>¿Quieres ayudarme con mi tarea?</i> (se cuestiona la voluntad del oyente).
Modificación imperativa	Se da mediante el uso de oraciones imperativas y casi nunca se modifica la proposición imperativa, salvo cuando se usan algunos actos metadirectivos.	<i>Trata de terminar rápido tus pendientes.</i>
Modificación performativa	Tienen una referencia explícita al hablante y al oyente, así como una especificación de la acción; se realizan por oraciones declarativas.	<i>Es la última vez que me des lo que me debes. La próxima vez, tendré que tomar otras medidas más fuertes.</i>
Modificación con <i>que</i>	Los directivos introducidos por el conector <i>que</i> actúan como oraciones subordinadas, pero tienen la estructura de una oración subordinada. El verbo que expresa la acción siempre va en subjuntivo. Se trata de una realización enfática del verbo. En otros contextos sirve para incitar a una tercera persona a llevar a cabo una acción.	<i>Que te vayas.</i>

Elaboración propia con base en la bibliografía consultada en Mulder 1998, pp. 250-255

Tabla 6
Dimensión del tipo de oración en el español

<p style="text-align: center;">Dimensión del tipo de oración Se expresan mediante oraciones imperativas, interrogativas o declarativas</p>					
Directivo imperativo	Ejemplo	Directivo interrogativo	Ejemplo	Directivo declarativo	Ejemplo
<p>Los imperativos son por antonomasia actos directivos</p>	<p><i>No les des dulce a los niños, por favor</i> (petición)</p> <p><i>No le hagas caso</i> (un consejo)</p> <p><i>Ven a mi fiesta</i> (una invitación)</p> <p><i>Luis, ¡termina tu tarea!</i> (una orden),</p> <p><i>¡Ayúdame, por favor!</i> (una súplica)</p>	<p>Estos actos provocan una reacción al oyente y se espera de él una respuesta. Adoptan forma de pregunta total en la que el hablante emplea un directivo que le permite al oyente realizar o no la acción. Las preguntas retóricas entran dentro de esta categoría, con la particularidad de que el hablante no espera una respuesta del oyente. Las construcciones con <i>¿por qué no..?</i> tienen una función no</p>	<p><i>¿Quiere terminar su solicitud firmando aquí, por favor?</i></p> <p><i>¿Llevas dinero?</i></p> <p><i>Luis, ¿es que no te he enseñado buenos modales?</i></p> <p><i>Oye, ¿por qué no llamas a tu abuela para saludarla?</i></p>	<p>Estos directivos son compulsivos, lo que significa que el oyente no tiene libertad de abstenerse a realizar la acción.</p>	<p><i>tienes que terminar tu tarea para que puedas ir a jugar</i></p>

		impositiva y es muy frecuente su uso, mientras que su contrario <i>¿por qué no..?</i> sí lo es.			
--	--	---	--	--	--

Elaboración propia con base en la bibliografía consultada Mulder 1998, pp. 255-257.

Con esta propuesta de clasificación, podemos ver que existen diferentes formas de expresar un acto de habla directivo en español, como sería el caso de la sugerencia. Cada una de las posibilidades de manifestación depende del contexto, de la información pragmática que se tenga de los participantes y del conocimiento que se tenga sobre las intenciones que se quieran comunicar entre los involucrados. Los actos directivos implícitos encubren las intenciones de los hablantes, generalmente con el fin de mitigar una realización que pueda resultar impositiva para el oyente, es allí en donde la cortesía sirve como recurso de apoyo para tales fines. Es crucial dar a los estudiantes la oportunidad de entender todos estos fenómenos para que entiendan su lugar dentro de una interacción comunicativa.

3. Capítulo III. Las sugerencias con cortesía en *Dicho y hecho. Español como lengua extranjera 7*

En este capítulo, en primer lugar, se revisa de manera breve la historia del CEPE (3.1). En 3.2. se comentan las nociones que tiene el programa del CEPE sobre la instrucción pragmática en el salón de clases, para luego en 3.3. y 3.4. establecer una comparación con el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), en 3.5 se procede con el análisis de DyH7 del que deriva la caracterización de la estructura del libro; los elementos pragmáticos que se satisfacen y no en las actividades propuestas y finalmente las conclusiones sobre el desarrollo de la competencia pragmática según los ejercicios analizados para la elaboración de una propuesta.

3.1 Breve aproximación al CEPE

El Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la UNAM es junto con el Instituto Cervantes y la Universidad de Salamanca una de las instituciones más importantes y prestigiosas para la enseñanza del español a extranjeros (Munguía et al., 2020, p.21). Además de centrarse en la enseñanza del español, imparte cursos de cultura mexicana que incluyen arte, historia y literatura. Inició operaciones como Escuela de Verano tras haber sido fundada por Vasconcelos en 1921 (Castañón, 2020, p.7) y a lo largo de los años ha tenido diversos cambios en pro de una educación más eficaz y adecuada a los tiempos: hoy en día se imparten los cursos en los seis períodos del año (Munguía et al. 2020,17). En 1955 se trasladó al campus de Ciudad Universitaria y a principio de los setenta se le asignó una sede, la que ocupa actualmente dentro de la Ciudad Universitaria (Samperio y Gómez-Aguado, 2020, p.14).

Anteriormente, el CEPE ofrecía Examen de Posesión de la Lengua Española (EPLE) y Certificado de Español como Lengua Adicional (CELA); actualmente ofrece Examen de Español como Lengua Extranjera para el Ámbito Académico (EXELEAA) y el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE) junto con el Instituto Cervantes, la Universidad de Salamanca y la Universidad de Buenos Aires (Samperio y Gómez-Aguado, 2020, p.27).

Algunas de las modificaciones que ha tenido el programa del CEPE se presentan en la siguiente figura que se elaboró a modo de línea de tiempo. A través de ella se puede constatar que el CEPE ha tenido apertura a los cambios de acuerdo con las necesidades del momento, siempre en pro de una enseñanza y una metodología más expansiva.

Figura 2

Breve cronología de las modificaciones del programa del CEPE

Elaboración propia con base en la bibliografía consultada en Samperio, 2020, pp.14-25

El CECME es el programa que se encuentra vigente en la actualidad, y el libro DyH7 que se utilizó para esta investigación se inserta dentro de los parámetros de dicho programa.

3.2 Perspectiva pragmática del CEPE

Uno de los motivos principales de este trabajo de investigación fue analizar la batería de recursos pragmáticos en DyH7 junto con la necesidad de incorporarlos a dicho manual, pero para ello fue vital verificar si el programa del CEPE considera, en teoría y en la práctica, los aspectos pragmáticos en la elaboración de sus unidades didácticas. En este apartado se revisa, en primer lugar, los fundamentos pragmáticos teóricos que presenta el CECME. En segundo lugar, se hace una revisión del MCER (El Marco común europeo de referencia para las lenguas) y el PCIC (Plan curricular del Instituto Cervantes), dos documentos de gran relevancia para la enseñanza de ELE, con el fin de obtener una perspectiva más amplia sobre este enfoque en la instrucción de ELE.

Uno de los fundamentos que tiene el programa más reciente del CEPE, el CECME, es que para enseñar aspectos culturales, socioculturales e interculturales resulta necesario además de proveer conocimientos sobre monumentos, obras literarias o historia, incorporar la enseñanza de “las características de la identidad colectiva, destrezas y habilidades para establecer relaciones entre la cultura propia y la cultura meta y símbolos de la realidad cotidiana” (Samperio y Gómez-Aguado, 2020, p.26). Para desarrollar habilidades de relaciones interpersonales con los miembros de otra cultura es necesario conocer las características de la identidad colectiva y saber cómo se desenvuelve lingüística y extralingüísticamente (pragmáticamente), para poder darse a entender y entender a los interlocutores de una manera más eficiente.

El programa menciona la necesidad del enfoque pragmático en diversos apartados:

- Se considera que a partir de Español 5 y hasta Español 8, los estudiantes pueden empezar a desarrollar más habilidades lingüísticas, léxicas y pragmáticas (Samperio et al., 2020, p.46).
- En el bloque de contenido - Pronunciación se destaca la importancia de enseñar no sólo los rasgos segmentales de la lengua sino también los suprasegmentales, que les permita interactuar de acuerdo con “modelos de interacción social” y puedan llevar a cabo diversos actos de habla (Samperio et al., 2020, p.46)²⁵.
- En el bloque de contenido - Comprensión auditiva se hace referencia al planteamiento de Martín Leralta sobre la importancia de incluir aspectos pragmáticos en la comprensión auditiva además de los fonológicos, sintácticos, semánticos y kinestésicos (Samperio et al., 2020, p. 46). Para el estímulo del conocimiento pragmático la autora señala que “es necesario enfrentar a los aprendientes con material auténtico, pues se trata de un input que refleja fielmente el comportamiento de hablantes y oyentes en la cultura meta” (Samperio et al.,2020, p.47). El aspecto kinestésico también puede ser abordado desde un enfoque pragmático porque implica la comunicación no verbal lingüística (como movimientos, posturas y expresiones faciales).
- En el bloque de contenido - Estrategias lingüísticas para la comunicación se menciona ‘actuación social’ del estudiante en relación con su lengua propia y con la lengua meta que se ejerce a partir de las relaciones sociales en México (Samperio et al., 2020, p.49): Además de esto, se indica que en este bloque se toma en consideración los actos de habla, entre ellos el de la sugerencia, de los cuales se destaca la importancia de su componente lingüístico y social, ya que estos actos

²⁵ Este concepto resuena con las ideas de Wolfson que vimos en el capítulo 1, sobre los patrones que siguen los interlocutores: “modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar”.

pueden variar significativamente de una lengua a otra y de una cultura a otra.

Así mismo, uno de los objetivos del programa es que el manual amplíe sus recursos discursivos y sus habilidades en las interacciones comunicativa tomando en cuenta factores intenciones y contextuales.

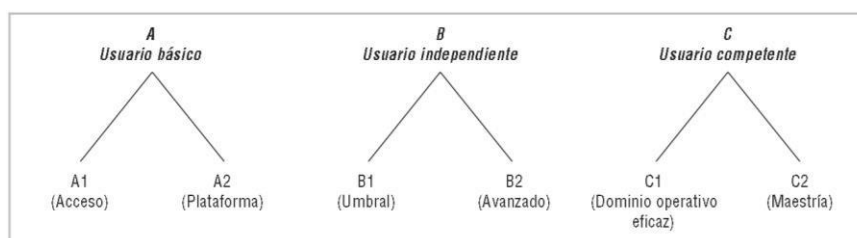
3.3 Perspectiva pragmática del MCER

En la introducción de DyH7 se indica que su contenido corresponde a los objetivos de aprendizaje del nivel B2+ del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER) (Erdely, E. et al., 2020, p.4), que es un relevante modelo internacional de referencia que se utiliza para la creación de programas de enseñanza de lenguas que incluye manuales, pautas de exámenes, contenidos de estudio, así como también establece niveles de dominio de la lengua en la que se encuentran los usuarios. Además, fomenta la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas (Consejo de Europa, 2002, p.1).

El B2+ corresponde al nivel *Avanzado* como se observa en la siguiente figura:

Figura 3

Niveles de dominio de la lengua



Nota: Obtenido del MCER (2002), p. 34

Algunas de sus peculiaridades son que el estudiante empieza a adquirir perspectiva y es capaz de argumentar, explicar, defender sus opiniones y hacer especulaciones; también se desenvuelve con naturalidad y fluidez; comprende lo que se le dice y sabe cómo iniciar y finalizar un discurso; planifica su discurso y hace ajustes para tomar en cuenta los

efectos que puede tener en su interlocutor; y finalmente es consciente de sus errores y los corrige. (2002, pp.37-38).

Es importante destacar que, aunque el MCER sea una guía de referencia importante, el documento del CEPE no está obligado a seguir sus parámetros porque el MCER no es un documento prescriptivo, sino al contrario, es un sistema integrador y coherente que permite reflexionar sobre las prácticas de enseñanza al mismo tiempo que favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones (2002, p.7). En este inciso lo que me propongo es destacar la visión que el marco tiene del enfoque pragmático y tantear la posibilidad de que el CEPE adopte algunas de sus consideraciones en su programa.

La planificación del MCER está basada en la competencia comunicativa y a través de ésta reconoce el componente pragmático como uno de sus elementos integradores junto con la lingüística y la sociolingüística. Para marcar su atención hacia la pragmática, el marco (2002, pp.86-87, 54-55 y 116) toma en cuenta aspectos que tienen que ver con el uso de la lengua como:

- I. La comunicación no verbal: gestos y acciones que acompañan frecuentemente los recursos orales, como el uso de las señalizaciones y los déicticos con las manos, por ejemplo, *¿Me puedes dar “ese” ?*; y el uso de acciones observables, por ejemplo, *¡Bien hecho!*
- II. Las acciones paralingüísticas que comprenden:
 - A. El lenguaje corporal: son expresiones verbales que conllevan significados convencionales que pueden variar de una cultura a otra. Algunos ejemplos son apretar el puño en señal de protesta, sonreír para demostrar amabilidad, fruncir el ceño para expresar duda o desconfianza, posturas como sentarse inclinado hacia adelante en señal de interés entusiasta, contacto visual para denotar complicidad, entre otros.

- B. Sonidos extralingüísticos: se sitúan fuera del sistema fonológico de la lengua, pero de igual manera conllevan significados como: *chsss* para pedir silencio, *uuuuuh* expresar desaprobación, *ay* para dolor, entre otros.
 - C. Cualidades prosódicas: constituye varios aspectos como la cualidad de la voz (chillona, ronca, profunda, etc.), tono (quejumbroso, alegre, conciliador, etc), volumen (susurro, murmullo, grito, etc), duración (vaaaaaale).
- III. Contexto
- A. El contexto externo que es independiente del alumno y que proporciona una articulación del mundo que se ve reflejada en la lengua de la comunidad; este contexto está en constante adquisición durante toda la exposición que el hablante mantiene con dicha comunidad.
 - B. El contexto interno que engloba el contexto mental del alumno, con sus pensamientos, necesidades, motivaciones, estado de ánimo, condiciones de vida, restricciones, entre otras.
- IV. Normas de cortesía: se reconoce la necesidad de la cortesía y se entiende que su uso implica la transgresión del principio cooperativo. Los estudiantes deben saber aplicar las normas de la cortesía, interpretarlas y ser conscientes de su importancia en el uso cotidiano. Se menciona la cortesía positiva y negativa de Brown y Levinson que ya vimos en el capítulo 1.

Adicional a estos puntos, el MCER (2002, p.153) se pregunta si el desarrollo de la competencia pragmática del alumno se puede enseñar a partir de la instrucción o si se puede facilitar aumentando la complejidad de los discursos; exigiendo a los alumnos producir textos complejos de la L1 a la L2; con actividades que fomenten la comunicación de intenciones e incorporando modelos de conversación o intercambio verbal; haciendo a los alumnos conscientes de estas prácticas pragmáticas; y por medio de la enseñanza

explícita y el ejercicio de los actos de habla. Estas preguntas van asentando la preocupación por el desarrollo de la competencia pragmática como clave para conquistar una competencia comunicativa más eficaz, y son, en cierta medida, las mismas preguntas que me motivaron a realizar este trabajo.

A diferencia del MCER, el CECME no desarrolla a cabalidad los aspectos no verbales en la comunicación, así como tampoco el contexto tanto externo como mental de los usuarios ni la cortesía tal como se ha planteado con la teoría de Brown y Levinson. En el siguiente inciso se revisará el PCIC.

3.4 Perspectiva pragmática del PCIC del Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes es una institución de gran relevancia para la promoción universal de la enseñanza del español, su estudio y uso, así como de las culturas hispánicas (Instituto Cervantes, s/f, s/p), ya que ofrece un amplísimo repertorio de recursos, entre los que destacan: cursos para aprender español, un portal para acceder a diversas investigaciones sobre el idioma y cultura hispánica, testimonio de conferencias internacionales, recursos para formar profesores y el PCIC, Plan curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, s/f, s/p).

El PCIC es un programa que fija los contenidos que se deben abordar de acuerdo con el nivel (según lo establecido por el MCER) en el que se encuentre el estudiante (Instituto Cervantes, s/f, s/p). Si bien cada institución es autónoma y cuenta con sus propios programas, vale la pena destacar la aproximación que el PCIC hace hacia el enfoque pragmático, para, una vez más, reflexionar sobre las carencias en torno a la competencia pragmática que se pueda presentar en el programa del CEPE y, como resultado, en sus materiales.

El PCIC pone especial atención a los aspectos pragmáticos en la distribución de sus contenidos, puesto que, al igual que el MCER, considera a los usuarios de la lengua como

agentes sociales, que deben tener todas las competencias necesarias para comunicarse en una interacción social. Cuenta con la sección de *Funciones* (el equivalente a actos de habla), en las que se abordan 6 distintas funciones: dar y pedir información, expresar opiniones, actitudes y conocimientos, expresar gustos, deseos y sentimientos, influir en el interlocutor, relacionarse socialmente y estructurar el discurso (Instituto Cervantes, s/f, s/p). Con relación al acto de habla que me interesa en esta investigación (influir en el interlocutor), se hace una clasificación de otros subactos de habla, entre los que se encuentra el de *sugerir*, en cuya tabla de contenidos aparece una serie de fórmulas lingüísticas convencionales que usan los hablantes para hacer solicitudes. Al igual que en el MCER, hay un interés por la enseñanza de la cortesía verbal que vimos en Brown y Levinson, pues en algunas tablas de contenido de actos de habla como el de dar una orden o una instrucción, pedir un favor, pedir ayuda, entre otros, aparecen algunas expresiones con forma directa, con forma atenuada y con forma encubierta. Podemos entender a las primeras como las formas que no requieren de cortesía verbal; a las segundas con cortesía verbal y a las terceras a las inferencias o implicaturas.

Otro punto determinante para la consideración del enfoque pragmático dentro del PCIC es que su inventario tiene en cuenta factores que resultan ampliamente pragmáticos (como las intuiciones de los hablantes) sin desatender lo que es incorrecto desde el punto normativo. Trabaja con base en aspectos estructurales complementándose con otras teorías lingüísticas que pueden matizar los aspectos básicos más aceptados, por ejemplo, en la enseñanza de categorías gramaticales no sólo considera su significado y propiedades sintácticas, sino que incorpora su comportamiento pragmático (Instituto Cervantes, s/f, s/p). Otro aspecto que resulta muy relevante acerca de la incorporación de la perspectiva pragmática en su programa es la inclusión de un apartado exclusivo sobre las tácticas y estrategias pragmáticas (Instituto Cervantes, s/f, s/p) que de acuerdo con Mosquera (2008,

p.47), son un recurso novedoso para la didáctica de lenguas extranjeras y que además es rentable para el profesor. En ese apartado se revisan las reglas que rigen la actuación lingüística de los hablantes, así como los enunciados que resultan más apropiados que otros de acuerdo con el contexto en el que se inserten. Dicho apartado se divide en tres distintos aspectos: 1) Construcción e interpretación del discurso, en el que se revisan las inferencias y las implicaturas; 2) Modalización, en el que se revisa la actitud del hablante frente a lo dicho, las nociones de acuerdo o desacuerdo, tácticas de focalización, elementos suprasegmentales, entre otros; y 3) Conducta interaccional en la que se revisan los aspectos de la cortesía verbal, como la cortesía atenuadora y agradadora, así como las tácticas que se usan para atenuar o intensificar los efectos de un acto de habla en el interlocutor.

Finalmente, en el PCIC se menciona un tipo de competencia que integra la competencia comunicativa que todo usuario de una lengua debe tener, se trata de la competencia existencial: saber ser (Instituto Cervantes, s/f, s/p) que toma en cuenta aspectos enmarcados en los estudios de la imagen social de Brown y Levinson porque de acuerdo con el PCIC, es la competencia que permite tener una autoimagen, así como tener una imagen de los demás y tomarla en cuenta para la interacción comunicativa.

La diferencia fundamental entre el programa del PCIC y el CECME, es que el primero condensa muchas más preocupaciones en torno a la instrucción pragmática, sus tablas de contenidos están más orientadas a los recursos extralingüísticos que dominan las diversas situaciones comunicativas, siendo muy claro y explícitos lo que en cada nivel se debe enseñar sobre este enfoque.

A lo largo de este apartado, se ha podido revisar el enfoque pragmático de tres programas: el del CECME, el del MCER y el del PCIC, y se puede determinar que a pesar de que los tres abordan este enfoque, cada uno lo hace en una menor o mayor proporción.

Con esta aproximación que hice, puedo concluir que se están coordinando los esfuerzos necesarios para integrar a la enseñanza de lenguas extranjeras aspectos que no son exclusivamente lingüísticos, pero que forman parte indiscutiblemente de la comunicación y que tienen en cuenta a los usuarios como agentes sociales que hacen cosas con la lengua. Con la incorporación de elementos pragmáticos en los materiales que se usan en el aula de clase, en especial en el caso de DyH7 y en la programación del CECME, la educación sería mucho más rentable por dos razones principales; primero porque le facilitará al profesor una guía para el desarrollo de estos elementos y en segundo lugar porque los estudiantes tendrían la oportunidad de aprender la lengua en su forma más real y auténtica sin seguir solamente patrones de repetición de estructuras.

3.5 Descripción y análisis de actividades contenidas en *Dicho y hecho. Español como lengua extranjera 7* relacionada al acto de habla de la sugerencia con cortesía

3.5.1 Breve descripción del manual

Los contenidos del manual DyH7 corresponden al nivel B2 según lo establecido por el MCER (DyH7,2020, p.3), que ubica al hablante-aprendiente de una segunda lengua en la escala del Usuario Independiente en nivel avanzado (MCER, 2020, p.25). DyH7 es la guía que tanto profesores como estudiantes emplean de forma paralela y su objetivo general es que el alumno sea consciente de las estructuras lingüísticas necesarias para dominar discursos largos y complejos, tanto de forma oral como escrita, y así mismo que amplíe su vocabulario y desarrolle habilidades comunicativas que incluyen las intenciones del hablante y el contexto. Está dividido en 6 unidades en las que se trabaja con el enfoque por tareas tomando en cuenta el aprendizaje de estructuras específicas, el desarrollo de habilidades comunicativas, aspectos socioculturales y el autoaprendizaje. También se desarrollan ejercicios de sistematización para que los estudiantes sean

capaces de llevar a cabo funciones comunicativas específicas (DyH 7. 2010, p. 4).

3.5.2 Estructura del libro

DyH7 se divide en 6 unidades con 4 secciones cada una. Al inicio de cada unidad se señalan los ejes temáticos socioculturales que se verán en cada una de las secciones, así como los contenidos gramaticales, vocabulario y expresiones idiomáticas, estrategias, aspectos socioculturales, funciones comunicativas y la tarea final que deben realizar. En cada sección hay diversas actividades para que los estudiantes practiquen las estructuras gramaticales en diferentes situaciones comunicativas, con esto se pretende sensibilizar sobre el tema, desarrollar los contenidos de aprendizaje, realizar tareas y autoevaluarse. Cada actividad se relaciona con un ícono de la siguiente manera:

Las habilidades lingüísticas que se reforzarán (comprensión lectora, comprensión auditiva, producción escrita e interacción oral) se relacionan con los siguientes:



Los ejercicios de reflexión y de adquisición de vocabulario se relacionan con los siguientes:



La conceptualización lingüística del tema gramatical se relaciona con el siguiente:



Datos curiosos sobre la cultura mexicana se relaciona con el siguiente:



Al final de cada unidad se encuentran una tarea final, la autoevaluación y un anexo de vocabulario. Al final del libro aparecen las respuestas de las autoevaluaciones y un anexo de gramática.

3.5.3 Análisis de nociones pragmáticas en torno al acto de habla de influir en la conducta del interlocutor: caso de la sugerencia

El análisis de las actividades propuestas en DyH7 se llevó a cabo en tres partes:

- I. Se identificó cuáles nociones pragmáticas se satisfacen en los ejercicios planteados y cuáles no. Adicionalmente, se revisó si había reciprocidad entre el contenido pragmático de las actividades propuestas en DyH7 y el contenido pragmático propuesto en el programa del CECME.
- II. Se determinó en qué medida dichas actividades promueven la competencia pragmática en los estudiantes.
- III. Se plantearon algunas sugerencias para dirigir las actividades hacia un enfoque pragmático, para posteriormente presentar el diseño de una propuesta didáctica que

se revisará en el capítulo 4.

Para el análisis de las actividades propuestas en DyH7 presté mayor atención a los aspectos pragmáticos, aunque resultó necesario abordar de forma breve el aspecto gramatical. Me limité a utilizar sólo el contenido de la unidad 1, pues en su índice de contenido aparece explícitamente que se abordará el acto de habla de expresar voluntad de influir en la conducta del interlocutor, destacando así la relevancia que el manual le otorga a la enseñanza de este acto de habla. Descarté el resto de las unidades por no presentar ninguna mención a dicho acto de habla y después de haber revisado detenidamente las actividades de dichas unidades. Así luce el índice de contenidos de la unidad I:

Figura 4

Índice de contenidos de la unidad 1

<p>Secciones</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mi México lindo y querido. 2. Recomendaciones de viaje. 3. La pirámide de Kukulcán. 4. Viaje por la península de Yucatán. <p>Contenido</p> <p>Gramática</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verbos de opinión. • Verbos de influencia con significado voltivo. • Construcciones con parecer y considerar. • Usos del verbo decir. • Repaso de los pronombres relativos que, el cual, la cual, los cuales, las cuales. • Ordenadores discursivos temporales. <p>Vocabulario y expresiones idiomáticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionado con lugares turísticos, arqueológicos y actividades deportivas. • Expresiones idiomáticas: quedarse con la boca abierta, erizársele a uno la piel, cerrar con broche de oro. 	<p>Estrategias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buscar la intención y el propósito comunicativo. • Inferir por el contexto al emisor, receptor, tipo de comunicación, etcétera. • Tomar la palabra. • Pedir la opinión de alguien al hilo de la conversación. <p>Aspectos socioculturales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características geográficas de una zona de la República Mexicana. • Atractivos turísticos y arqueológicos de la península de Yucatán. • Lengua y humor de los actuales mayas. <p>Funciones comunicativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar opinión. • Expresar juicios valorativos. • Expresar voluntad de influir en la conducta del interlocutor. • Narrar experiencias personales. • Describir lugares. <p>Tarea</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer la descripción de un lugar turístico.
---	--

Nota: Obtenida de DyH7 (2020, p. 9)

Desde el preámbulo de esta unidad se puede entrever que el eje temático serán los viajes por México de acuerdo con lo indicado en las secciones de la unidad “Mi México lindo y querido”, “Recomendaciones de viaje”, “La pirámide de Kukulcán” y “Viaje por la península de Yucatán”. El contenido a abordar que me interesa, por tener relación con el acto de habla de expresar voluntad de influir en la conducta del interlocutor, es el

siguiente:

- Estrategias: buscar la intención y el propósito comunicativo²⁶ e inferir por el contexto al emisor, receptor, tipo de comunicación, etcétera.
- Funciones comunicativas ²⁷: expresar voluntad de influir en la conducta del interlocutor.

Para el análisis me limité y enfoqué principalmente en la sección 4, porque en esta se explicita que el estudiante hará sugerencias de manera cortés. Sin embargo, a lo largo del análisis hago algunas menciones a la sección 3, que me permitieron ahondar más en mi análisis.

En el índice de contenido de la sección 4 se señala que los estudiantes harán sugerencias de manera cortés (DyH7, 2020, p.26), de modo que se hace evidente la necesidad de abordar dos aspectos pragmáticos fundamentales que han sido desarrollados a lo largo de este trabajo: por un lado el acto de habla de la sugerencia, que como vimos en capítulos anteriores es uno de los tipos de actos de habla por medio del cual el hablante expresa su voluntad de influir sobre la conducta del interlocutor, y, por otro lado, el uso de la estrategia de la cortesía que tiene relación directa con el cuidado de la imagen y, en consecuencia, con el mantenimiento de relaciones interpersonales adecuadas.

La única actividad en la que se registra presencia del acto de habla en cuestión junto con la estrategia de la cortesía es la actividad 2 de interacción oral (DyH7,2020, p.27) y en la tarea final (p.30). En la actividad 2 se les pide a los estudiantes realizar un diálogo a partir de la siguiente situación:

Figura 5

²⁶ El concepto de propósito comunicativo está relacionado con el de intenciones, fundamento de los actos de habla.

²⁷ Las funciones comunicativas se pueden tomar como sinónimo de actos de habla, tal como refiere Fernández (2017, s/p): “(...) en especial el capítulo dedicado a las funciones comunicativas, no siempre coincidentes con los actos de habla per se, pero considerados, en lo que sigue, como prácticamente sinónimos a efectos didácticos.”

Ejercicio 2

A y B son **turistas** en un hotel en Cancún. Quieren información sobre las actividades que pueden realizar, nunca antes habían ido a Cancún; se ganaron un viaje sorpresivamente en un concurso en una estación de radio y no tuvieron tiempo de planearlo. Sólo cuentan con un mapa de la Riviera Maya. Tienen todos los gastos pagados por tres días en el hotel, pero solamente tienen quinientos dólares para gastar en visitas y actividades y les gustaría saber qué pueden hacer para aprovechar su tiempo y dinero.

C es un **asesor turístico** de un hotel en Cancún, es muy amable con los clientes y responde a sus preguntas haciéndoles sugerencias y expresando su opinión, nunca ordenándoles.



Nota: Obtenida de DyH7 (2020, p. 27)

Con esta información, los participantes pueden preparar su diálogo, tomar notas e incluso improvisar. También se les pide que utilicen algunas de las siguientes expresiones:

Figura 6
Ejercicio 2b

A y B	C
<ul style="list-style-type: none"> • Nos gustaría saber... • ¿Podría informarnos acerca de...? • ¿Cuánto cuesta? • ¿Cuánto tiempo toma? • ¿Se puede ir caminando? • Considero que... 	<ul style="list-style-type: none"> • Me parece que... • Yo les sugiero que... • Sería una buena idea si... • Les recomiendo... • Para mí... • En mi opinión... • Sería mejor si...

Nota: Obtenida de DyH7 (2020, p.2)

Como tarea final, los estudiantes deben preparar una presentación en la que se describa algún lugar turístico. La presentación debe tener un mapa del lugar y los alumnos deben dar consejos y sugerencias sobre cómo llegar, qué actividades realizar, qué llevar, qué comer, etcétera. Así mismo deben incluir un volante con palabras claves e información útil. Posteriormente, deben participar en un foro en internet en donde cada estudiante compartirá sugerencias y opiniones acerca de la presentación de los demás.

3.5.3.1 Construcciones gramaticales

En la actividad 2b se presentan dos listados de expresiones que los estudiantes deben emplear: una para los interlocutores A y B que concuerda con expresiones usadas para solicitar información y otra para C que se limita a dar las sugerencias.

En el caso de A y B aparecen las siguientes expresiones para solicitar información:

- I. Dos expresiones en pospretérito: una enunciativa *Nos gustaría*, y una interrogativa *¿Podría?*
- II. Cuatro oraciones interrogativas directas: una interrogativa total de respuestas *si o no ¿Se puede ir caminando?* Y tres interrogativas parciales *¿Podría informarnos acerca de...?*, *¿Cuánto cuesta?* y *¿Cuánto tiempo toma?*

En el caso de C se dispone una lista de 7 expresiones convencionales para dar sugerencias:

- I. Dos oraciones condicionales en tiempo pospretérito: *Sería buena idea si...y Sería mejor si.*
- II. Tres oraciones enunciativas en presente indicativo con focalización en la perspectiva del hablante: *Me parece que; Yo les sugiero que...y Les recomiendo...*

En el caso de *Me parece que yo* y *Yo les sugiero que* son oraciones principales que deben ser completadas por las oraciones subordinadas que formule C, introducidas por el conector *que*.
- III. Dos frases de introducción al discurso que igualmente están focalizadas en el hablante: *Para mí* y *En mi opinión.*

3.5.3.2 Nociones pragmáticas satisfactorias y no satisfactorias

Para esta parte del análisis se tomaron en cuenta las nociones pragmáticas referenciadas en el capítulo II y que dividí de la siguiente manera:

- I. Variabilidad, negociabilidad y adaptabilidad.
- II. Condiciones necesarias de realización.
- III. Acto de habla: la sugerencia.
- IV. Situación comunicativa y contexto sociocultural.
- V. Reglas constitutivas y reglas regulativas
- VI. Máximas de Grice.
- VII. Cortesía verbal e imagen. Recursos de Brown y Levinson
- VIII. Estructura de Matte Bon.
- IX. Dimensiones de Mulder
- X. Recursos mitigadores de Koike

I. Variabilidad, negociabilidad y adaptabilidad

Se satisface. Tanto en la actividad 2 (en la que los estudiantes deben crear un diálogo a partir de una situación presentada) como en la tarea final (que consiste en la preparación de una presentación para luego recibir sugerencias de otros compañeros a través de un foro en internet) se posibilita las funciones de variabilidad y negociabilidad del lenguaje, pues cada alumno hará las elecciones pertinentes a partir de los recursos que ya domina, adicional a los que acaba de adquirir para poder crear su discurso. Para reforzar el enfoque pragmático, el profesor, puede, una vez que los alumnos finalicen su presentación y reciban los comentarios de sus compañeros en el foro, dirigir la conversación hacia algunos aspectos como las restricciones que se encontraron para poder compartir su mensaje, si tuvieron que sopesar la selección de palabra por otra, si se encontraron con el olvido de alguna estructura o si tomaron en cuenta el efecto que sus comentarios pudieron tener sobre sus compañeros, etc.

II. Condiciones necesarias de realización

Condiciones normales de input

No se satisface. En la actividad 2 si bien la situación comunicativa está delimitada y bien especificada, no hay suficiente material auténtico (como videos o audios) que refuercen la adquisición del input en torno a las sugerencias con cortesía verbal. No está reflejada una situación que sea referente real para los estudiantes.

Condiciones de contenido proposicional

Se satisface. Los roles están bien definidos. Para que C pueda dar algunas sugerencias y estar en cumplimiento con el uso de la cortesía, éste debe tener la capacidad de hacerlo. Al tratarse de un guía turístico, entendemos que su función principal es la de proporcionar

información a los turistas.

Condiciones preparatorias

Se satisface. Para que C emita sugerencias debe ser consciente de que lo que sugiere es algo que A y B pueden hacer o están dispuestos a hacer. En este caso, la condición es satisfactoria porque A y B solicitan la sugerencia.

Condiciones esenciales

Se satisface. La función de C es emitir las sugerencias solicitadas por A y B.

III. Acto de habla: la sugerencia

Se satisface. En la descripción de la situación a representar, se precisa que el alumno que interprete a C debe hacer sugerencias, no dar órdenes. Esta sutil indicación evidencia la necesidad de diferenciar ambos actos de habla (que emergen del mismo acto principal de influir sobre la voluntad del interlocutor), dándole el tratamiento pragmático que le corresponde. La sugerencia posibilita al interlocutor libertad de acción y decisión, pues es un acto de habla directivo no impositivo ni coactivo, tal como lo establece la categorización de Mulder en el capítulo 2. Si, por ejemplo, C propone a A y C ir a cierto lugar, A y C son abiertamente libres de decidir si ir o no.

IV. Situación comunicativa y contexto

Se satisface parcialmente. A lo largo de este trabajo, se ha mencionado que el contexto es un condicionante importante para las interacciones comunicativas. Por esa razón es necesario tener presente el contexto tanto interno como externo de los usuarios de la lengua para saber de qué hablar y cómo usar la lengua de acuerdo con la cultura y las condiciones mentales de los participantes.

En la actividad analizada, el contexto externo está notablemente marcado: la representación tiene como escenario principal un lugar muy turístico en México: Cancún. Para el desarrollo de la competencia comunicativa eficaz (incluyendo la competencia pragmática) es importante estar inmerso en una experiencia social y contexto específico que determine el flujo de la conversación. En la actividad se especifica los roles de los participantes: 1) unos participantes (A y B) que fungen como turistas y que cuentan con sólo 500 dólares, un mapa de la Riviera Maya, tienen los gastos pagados por tres días en el hotel y quieren aprovechar su tiempo y dinero; y 2) un participante (C) que es guía turístico que conoce suficientemente el lugar como para ofrecer información pertinente. Se supone que hay un conocimiento sobre el uso de la lengua entre las partes involucradas: saber de qué hablar (lugares para visitar o actividades para hacer), con quién (participantes que desconocen cierta información y un participante que tiene potestad para darla), y en dónde (en un hotel en Cancún, en una situación turística). Hay un contrato implícito sobre la interacción y los roles están bien definidos. Los enunciados que se usan son convencionales, factibles, apropiados y realizables. A pesar de que el contexto externo está bien definido, no hay información sobre el contexto interno o mental de los participantes. No hay información que nos indique elementos de la personalidad de los participantes ni sus estados emocionales que puedan ser determinantes para la conversación: edad, sexo, posición social, parentesco entre ellos e incluso algunos aspectos más relacionados con el físico: alguna discapacidad del habla o motora, entre otros. Los rasgos que constituyen el contexto interno también son necesarios, aunque se trate de la primera y única interacción entre los involucrados, porque si se quiere hacer sugerencias de manera cortés, es de vital importancia el cuidado de la imagen social (tanto la del emisor como la del oyente).

V. *Reglas constitutivas y reglas regulativas*

Las reglas constitutivas se satisfacen Las reglas regulativas no se satisfacen. Si bien en la sección 4 de la unidad 1 no hay un apartado de “Observa” (consciencia lingüística), es común a lo largo de todo el manual DyH7 encontrarse con explicaciones de orden gramatical (como en las páginas 17, 20, 25, 45, 47, 51, 52, 58, entre otras) y en la sección 2 se explica el uso del subjuntivo en las oraciones subordinadas a verbos de voluntad. Se pone a disposición del estudiante las reglas constitutivas (gramaticales) de la lengua, pero se omite totalmente el uso de las reglas regulativas (pragmáticas). No hay ningún apartado que indique cómo funcionan las reglas pragmáticas en torno a las sugerencias con cortesía, por lo tanto, no se abordan las reglas de adecuación social, de adecuación lingüística, de interacción y de interpretación (Barquero, 2020, p.40).

Al excluir dichas reglas, los estudiantes son limitados a replicar una lista predeterminada de oraciones (ejercicio 2b, p. 27) que, si bien son útiles para hacer sugerencias con cortesía verbal, no son abordadas desde su razón de ser, es decir, si se aplican en todos los contextos y si son determinadas por los roles de los participantes, qué implicaciones tienen su uso o desuso, por qué se aplican, etc. Los estudiantes deben hacerse conscientes de estas cuestiones para saber aplicar las normas pragmáticas de forma correcta.

VI. *Máximas de Grice*

Se satisfacen. Se viola tanto la máxima de relevancia como la de cantidad puesto que las estructuras que debe emplear C, al estar condicionadas por el uso de cortesía, obliga a los hablantes a utilizar ciertos recursos adicionales (que no aportan información sobre el contenido proposicional en sí), pero que funcionan para atenuar la amenaza de las expresiones y, de esa manera, el cuidado de las relaciones sociales.

VII. Cortesía e imagen

Se satisfacen ambas. Como vimos en capítulos anteriores (ver capítulo 1) la cortesía es una norma social que regula el comportamiento adecuado de los miembros de una cultura específica. La actividad que estamos analizando hace hincapié sobre esta norma social pues se indica su uso en el índice de la sección, resaltando así la importancia que ésta tiene en la cultura mexicana. Siguiendo las ideas de Brown y Levinson sobre la cortesía verbal, en las interacciones comunicativas se negocia la imagen pública de los participantes. Por un lado, el hablante procura cuidar su propia imagen al mismo tiempo que la de sus interlocutores y las frases que se le sugiere utilizar a C son funcionales para tal cometido:

- La imagen negativa de A y B (su libertad de acción) porque al tratarse de sugerencias, estos tienen la opción de decidir si llevar a cabo la acción denotada por el acto de habla o no.
- La imagen positiva de C porque al optar por una u otra estrategia de cortesía, busca ciertas recompensas para su propia imagen positiva, como el ser considerado una persona honesta, cooperativa, educada, etc. Además, procura que sus conocimientos y deseos (que A y B pasen una estadía amena en Cancún y las sugerencias sean las más adecuadas a sus necesidades) sean compartidos por A y B.

Como vimos en el capítulo 2, la sugerencia forma parte de los actos de habla que amenazan la imagen negativa de los interlocutores porque predicen sobre un acto futuro que estos de alguna manera podrían estar predispuestos a llevar a cabo. Precisamente por su naturaleza no impositiva, aquí la amenaza que el acto verbal pueda tener sobre los interlocutores es menor comparado con otros como las órdenes, porque en primer lugar la sugerencia es solicitada por A y B, y en segundo lugar porque resulta beneficioso para ellos. A pesar de ello, en función de la imagen

negativa de A y B se observan algunas características propias de la cortesía verbal.

En el ejercicio 2 se satisface la estrategia 3: Estrategia abierta con cortesía negativa (on record, with redressive action toward negative politeness) porque a través de ésta se busca cuidar la imagen negativa del otro, es decir su libertad de acción. Las frases que C debe utilizar son estructuras convencionales que resultan familiares para cualquier hablante de español. Se descarta la estrategia 1 ya que C debe usar estrategias de cortesía para que su mensaje no resulte directo ni descortés; la estrategia 2 porque no aparecen elementos que refuercen la cortesía positiva; la estrategia 4 porque no hay uso de implicaturas y la estrategia 5 porque el acto de habla se produce.

Al usar la estrategia directa y con cortesía negativa, C resulta beneficiado al mantener la distancia social con respecto a sus interlocutores, y ser percibido como una persona respetuosa y profesional que minimiza la amenaza de la imposición.

De las subestrategias que se desprenden de la estrategia 3 se satisfacen las siguientes:

1. **Aplicación de mayor esfuerzo:** C aplica esa estrategia para evitar ser impositivo. Todas las frases listadas para usar implican la realización de elementos adicionales, más complejos que implican mayor tiempo de producción y la toma de decisiones para poder mitigar el efecto de la amenaza.
2. **Evitar presunciones acerca del interlocutor:** C al hacer sugerencias no está presumiendo ni asumiendo que A y B vayan a tomar sus sugerencias por sentado, al contrario, se entiende que estos pueden o no llevar a cabo las acciones denotadas por la sugerencia. Esto depende también de qué tanta información posea de los deseos de A y B; si, en definitiva, C desconoce esta información no debe asumir cuáles actividades podrían resultar atractivas para ellos. Si, por el contrario, sí ha detectado alguno de los intereses de sus interlocutores, sí podría asumir las mejores opciones. En todo caso

dependerá de la información previa que tenga sobre ellos o que en el momento de la interacción pueda obtener. Para que la condición de felicidad se aplique exitosamente, primeramente, A y B deben estar interesados en la sugerencia de C (la cual se cumple) y, en segundo lugar, las recomendaciones de C tienen que reunir las condiciones necesarias para que A y B puedan llevar a cabo la acción denotada por las sugerencias (esta se cumple) porque C ya conoce los recursos con los que cuentan A y B (tienen 500 pesos, se ganaron el viaje en un concurso de radio y quieren aprovechar su tiempo y dinero). Para que el acto de habla se lleve a cabo con éxito, C podría formular preguntas acerca de los intereses de A y B o ahondar más en los rasgos de los participantes (edad, sexo, profesión, gustos e intereses, alguna discapacidad etc.).

3. **Ser indirecto:** tales como expresiones que contienen el uso de pospretérito

Sería buena idea si...

4. **Uso de partículas atenuantes - subjuntivo:** Si bien las frases que se enlistan en el cuadro no contienen un subjuntivo explícito, las oraciones subordinadas que C debe completar sí ameritan el uso del subjuntivo, como en los siguientes ejemplos:

Yo les sugiero que... [vayan a Playa Xcaret]

Les recomiendo... [que vayan a Playa Xcaret]

De acuerdo con Brown y Levinson (1988, p.157), el uso del subjuntivo es funcional para desligarse de la responsabilidad por la verdad de lo que se expresa, y también ayuda a que se minimice la transgresión hacia los interlocutores. El subjuntivo (RAE, 2010, p. 477- 478) es inducido por diversas nociones semánticas, entre ellas la voluntad, la intención y la influencia. De esta manera se justifica el uso del subjuntivo dentro de la oración subordinada. Adicional a ello, el subjuntivo tiene significación prospectiva

porque C a través de las frases que debe usar y completar aludirá a un estado de cosas no factuales que se sitúan generalmente en el futuro, como en el ejemplo:

Sería buena idea...

5. **Uso de partículas atenuantes – cláusulas adverbiales de atenuación:** Brown y Levinson (1988) ponen el ejemplo Me parece (p. 162), que es equivalente a las frases que C debe usar como *Para mí*²⁸ y *En mi opinión*.

A grandes rasgos, estas fueron algunas de las estrategias que observé de la gran categorización que hacen Brown y Levinson.

VIII. Estructura de Matte Bon

Se satisface. Matte Bon menciona la focalización del hablante como una de las estrategias para hacer sugerencias; en este sentido, concuerda notablemente con la que se proporciona en el ejercicio de DyH7.

Frases de Matte Bon	Frases que debe usar C	Coincidencia entre ambas
yo que tú/usted yo, en su lugar + pospretérito (1998, p. 318)	En mi opinión... + posible uso de pospretérito [les diría que tomen un carro hacia Playa Xcaret] ²⁹	Percepción del hablante + pospretérito

²⁸ Ejemplo original en inglés es *It seems to me*.

²⁹ La información contenida entre corchetes son ejemplos de las frases que podrían completar C para efectuar la atenuación.

IX. Dimensiones de Mulder

Dimensión predicativa con directivo explícito:

Se satisface sólo si las frases que complete C son explícitas sobre el contenido proposicional de la sugerencia. Es parte de la expectativa del ejercicio. Por ejemplo,

Les recomiendo [ir] a...

Para mí es mejor [comer] en este sitio...

Dimensión deíctica personal con directivo explícito:

Se satisface. Aparece con el pronombre de objeto indirecto *Les* en donde C se refiere a A y B como sus destinatarios:

Les recomiendo

Yo les sugiero que

Dimensión modificadora. Modificación verbal con verbos volitivos:

Se satisface. Esta es la más evidente por los únicos dos verbos que aparecen en la lista: *recomendar, sugerir*, que son dos verbos fundamentales en la realización del acto de habla de expresar voluntad de influir en la conducta del interlocutor.

Dimensión modificadora. Modificación con *que*:

Se satisface con los directivos introducidos por el conector *que* y que forman oraciones subordinadas. Aparecen 2 en la lista:

Me parece que...

Yo les sugiero que...

Dimensión del tipo de oración:

No se satisface. No se registran muestras.

VIII. Recursos mitigadores de Koike.

Se satisfacen los siguientes recursos:

A. Antesala: Prepara al oyente para recibir comentarios

Sería una buena idea

B. Focalización desde perspectiva del oyente/referencia personal: Interlocutor no se siente amenazado.

Para mí

En mi opinión

Me parece que

C. Frase en pospretérito. El oyente decide si toma o no la acción.

Sería buena idea si

3.5.3.3 Consideraciones finales: hacia una propuesta

Si bien los elementos pragmáticos presentes en el ejercicio se satisfacen en su mayoría, estos no garantizan que el estudiante los domine o sea consciente de sus usos. Por otro lado, vale la pena mencionar las consideraciones pragmáticas que plantea el programa del CECME (2020, pp.46-49), las cuales no se están aplicando en los ejercicios propuestos, ya que 1) no hay fomento de los rasgos suprasegmentales de la lengua ni estímulo de la comprensión auditiva para detectar elementos de la pragmática que se encuentran en el sistema fonético, fonológico o prosódico de la lengua; 2) no se aborda el aspecto kinestésico de la comunicación (movimientos, expresiones faciales, posturas, gestos, etc.) y 3) no se hace evidente la función social de la sugerencia en los ejercicios planteados. Por otro lado, si bien en el programa de Español 7, en donde se inscribe DyH7, se menciona que como contenido nociofuncional se trabajará con las expresiones de voluntad de influir en la conducta del interlocutor, no se especifica que se abordará de manera fundamental el valor de la cortesía en la comunicación. Sólo aparece como

ejemplo *Lo dejó salir/que saliera del salón, le impidió salir/que saliera del salón.*³⁰

Kathleen Bardovi- Harlig (2001, p.13) señala que enseñar pragmática de una segunda lengua es “enseñar las reglas secretas del lenguaje”, reglas que ya pudimos escudriñar previamente. Ahora bien, una vez identificados estos “usos secretos del lenguaje”, fue necesario para mí plantearme la siguiente pregunta para dirigir la tarea que sigue: ¿el tipo de actividades de DyH7 promueve la enseñanza y el desarrollo de la competencia pragmática en torno a la sugerencia con cortesía verbal? La respuesta es que no se promueve el desarrollo de la competencia pragmática porque, aunque las nociones pragmáticas estén presentes en el flujo normal de una conversación real, esto no garantiza que el alumno las comprenda y las pueda poner en práctica de manera correcta. Para que esto suceda es necesario que el estudiante se haga consciente de dichas nociones, entienda por qué razón se usa y las pueda aplicar en su aprendizaje y en su día a día. Se debe formalizar y sistematizar la enseñanza del aspecto pragmático, de la misma forma que se hace con el aspecto gramático de la lengua, y no ser delegado a un segundo plano.

Hay un interés profundo en la estimulación de la competencia pragmática de la lengua extranjera, que se puede constatar en algunas de las interrogantes del MCER (2002, p.153), tales como la posibilidad de una enseñanza de pragmática a partir de su instrucción explícita: si se debe facilitar aumentando la complejidad de los discursos; exigiendo a los alumnos la producción de textos cada vez más complejos o incorporando modelos de conversación o intercambio verbal.

Asegurar la correcta asimilación de la pragmática garantiza una parte del éxito de la comunicación, pues tal como Barquero (2020, p.17) señala: “Sin pragmática no sería posible la comunicación, puesto que no podríamos interpretar enunciados lingüísticos”.

³⁰ Tuve acceso al programa de Español 7 gracias al doctor Edgar René Pacheco Martínez, asesor de esta tesis y profesor del CEPE.

A los estudiantes no les basta con ser competentes lingüísticamente, ya que su fin es poder comunicarse eficientemente con los demás en contextos y situaciones específicas. Resulta necesario que ellos comprendan y sean capaces de producir enunciados de acuerdo con las “normas secretas” del lenguaje, por eso los programas educativos deben velar por una enseñanza que fomente en ellos las habilidades que ya los hablantes nativos dominan (de manera inconsciente) en sus interacciones cotidianas. Si un aprendiente no domina el componente pragmático de la lengua es muy poco probable que sea aceptado por la comunidad de la lengua meta, puesto es propenso a caer en malos entendidos abundan y podría llegar a frustrarse.

Es posible la instrucción de la competencia pragmática, a la par de su componente lingüístico (que abunda en DyH7, sobre todo en la sección 2), sin que esto implique la fricción entre ambos enfoques, sino que, al contrario, regule la interdependencia entre ellos en pro de una comunicación exitosa.

A pesar de que en el índice de contenido de la sección 4 se indique que el estudiante *1) hará sugerencias 2) de manera cortés* (dos nociones fundamentalmente pragmáticas), no hay un apartado en dicha sección ni en otra que explique cómo funcionan o se formalizan estas nociones. Se sabe que las expresiones que se le pide a C emplear son convencionalmente conocidas y apropiadas, o de acuerdo con Wolfson (1989, como se citó en Barquero, 2020, p.38) “modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar”, pero no se les explica a los estudiantes por qué estas expresiones conforman esos modos en el habla español, sobre todo en el mexicano. Es importante no prescindir del hecho de que cada estudiante proviene de una cultura diferente, y que muy probablemente las formas de cortesía de su comunidad sean diferentes a las de México. Será necesario, pues, fomentar en estos estudiantes la razón de ser de estas formas de cortesía y entender qué motiva a los hablantes, en especial a los de español mexicano, a usarlas en la forma en la

que lo hacen. Tal como indica Holtgraves y Yang (1990, como se refirió en Vara, 2018, p.8), hay culturas que tienden más a la cortesía negativa, por lo que valoran su libertad de acción, de modo que evitan el uso de oraciones indirectas que amenacen la libertad de acción del interlocutor y que puedan resultar impertinentes. Es este el caso de la cultura mexicana. Queda claro, pues, que es muy importante una enseñanza más íntegra del uso de la sugerencia con cortesía en DyH7, sobre todo cuando en el índice de contenido se especifica explícitamente su abordaje y cuando en los fundamentos del programa del CECME se menciona una enseñanza con enfoque pragmático. Adicional a esto, la aproximación a este acto de habla desde el enfoque pragmático se mantiene sólo en la periferia. Se ofrecen oportunidades para desarrollar la competencia lingüística de este acto, pero no se alude a las nociones pragmáticas que inciden en su uso. A partir del repaso de las construcciones subordinadas que dependen de verbos de opinión y voluntad (índice de contenido de sección 2 de DyH7, 2020, p.16), es que se da lugar al acto de habla de la sugerencia. En el apartado de consciencia lingüística se da mayor énfasis a los aspectos formales que al uso pragmático. En la sección 2 los estudiantes:

- I. Deben reflexionar sobre la razón de usar indicativo, infinitivo o subjuntivo en las oraciones subordinadas (Erdely, E. et al., 2020, p.16).
- II. Conjuguar en indicativo, subjuntivo, imperativo o infinitivo las recomendaciones que el gobierno de Yucatán debe hacer a los turistas (2020, p.19).
- III. A partir de la actividad anterior, hacer una lista de los verbos que se usaron en las oraciones principales y en las oraciones subordinadas (2020, p.19).
- IV. Reflexionar sobre qué tipos de verbos se usaron en las oraciones principales y cómo deben conjugarse en las oraciones subordinadas (2020, p.20).

- V. Revisar el apartado de conciencia lingüística³¹ en el que se explica cómo se conjugan los verbos de voluntad en las oraciones subordinadas (2020, p.20).
- VI. Hacer una lista de recomendaciones a partir de los siguientes verbos en forma condicional: sugerir, aconsejar, decir, incitar y recomendar (2020, p.21).

Tanto en las actividades de la sección 2 como en las de la sección 4 no se incentiva la reflexión metapragmática. En la sección 2 se prepondera la conciencia lingüística sobre el uso de los verbos de voluntad, y en la sección 4 la puesta en práctica de dichos verbos bajo un contexto en específico. No se aborda la importancia o la función de la cortesía en torno a las sugerencias en el español y sobre todo en México. Tampoco se señala si este tipo de actos sólo se limitan a la situación planteada en el ejercicio (contexto turístico) o si puede aplicarse en diversos escenarios más cotidianos en la cultura mexicana. El ejercicio se limita a la presentación del escenario, la delimitación del acto de habla y a una serie de expresiones preestablecidas que el alumno debe repetir. No se indican las razones por las cuales es mejor o no usar estas estrategias en lugar de otras.

En todo el manual no hay seguimiento pertinente a la competencia pragmática — lo cual es lógico puesto que no hay aproximación formal—. En la autoevaluación al final de la unidad 1 no hay ningún ejercicio que mida realmente cómo el estudiante interpreta la lengua en uso en torno al acto de habla de sugerir de forma cortés. Las únicas actividades de la autoevaluación sólo miden qué tanto saben usar las oraciones de relativo, los nexos, y dar coherencia al discurso a través de la asignación de títulos a ciertos párrafos. Resulta

³¹ Se menciona de qué manera se emplean las oraciones subordinadas a verbos de voluntad y se especifica que en este tipo de oraciones se utiliza el subjuntivo cuando el sujeto es diferente al de oración principal. Cuando el verbo de voluntad está en presente o en futuro, la oración subordinada estará en presente de subjuntivo. Cuando el verbo de voluntad está en pasado o en pospretérito, el verbo de la oración subordinada está en pretérito de subjuntivo.

necesario incorporar evaluaciones continuas que aseguren el *intake*³² correcto en el estudiante.

³² *Intake*: de acuerdo con Varón (s/f, p.103), es la asimilación e incorporación de información verbal al sistema lingüístico interiorizado por el aprendiz, mientras que el *input* es toda la información presentada al estudiante (Buck, 1997, p. 175).

4. Capítulo IV. Propuesta de incorporación de enfoque pragmático en torno a las sugerencias con cortesía

En el capítulo anterior pude analizar los elementos pragmáticos que se desprenden del ejercicio 2 de DyH7 y, a su vez, demostrar que el fomento de la competencia pragmática está relegado a un segundo plano, porque, a pesar de que de las actividades propuestas se desprenden elementos pragmáticos (naturales en la dinámica de las conversaciones), no hay una instrucción formal a través de la cual se expliquen todas las cuestiones en torno a la sugerencia con cortesía verbal desde una perspectiva pragmática. En este capítulo se abordan algunos fundamentos básicos que se deben considerar en la enseñanza de ELE y de la cortesía como estrategia mitigadora; posteriormente se presenta un resumen de las actividades que propongo incorporar al manual, y finalizo con la incorporación de la propuesta en el apéndice.

4.1 Fundamentos básicos de la enseñanza de ELE.

La instrucción de la competencia pragmática en el aula de ELE es vital porque, de acuerdo con Mosquera (2008, p.39):

Un error pragmático como por ejemplo el uso de un imperativo en vez de una pregunta con mitigadores, suelen ser fatales. Una expresión fuera de lugar “toca nuestra fibra sensible” ya que rompe nuestras expectativas de comportamiento y hace que nos sintamos agredidos, lo que pone en peligro el desarrollo posterior de la interacción.

Los errores pragmáticos pueden comprometer la competencia comunicativa de un hablante extranjero, por esa razón debe ser prioridad en los programas educativos. La incorporación de una perspectiva pragmática en la enseñanza puede ser enseñada desde los niveles iniciales del estudiante, puesto que la competencia pragmática no está

supeditada a la competencia gramatical. Bardovi-Harlig señala que un estudiante bastante competente en gramática puede que no lo sea a cabalidad en pragmática (2001, p.14), por lo que destaca la importancia de la adquisición del *input* pragmática, pues para ella ofrecer información apropiada, tanto contextualmente como pragmáticamente, a los estudiantes desde niveles iniciales de adquisición es lo mínimo que la pedagogía debe hacer. Sin el *input*, la adquisición no puede tener lugar³³ (2001, p.31). Estas ideas están en consonancia con las que plantea Kasper, quien compiló y comentó una amplia selección de estudios sobre la instrucción de la pragmática, tales como que 1. Enseñar pragmática por períodos cortos resulta eficaz para el desarrollo de destrezas tanto de comprensión como producción pragmática cuando se combinan oportunidades de aprendizaje tanto fuera como dentro del aula de clases (2001, p.56); 2. El *input* pragmático y metapragmático en conjunto con las actividades colaborativas también resultan efectivas para el desarrollo de las habilidades pragmáticas (2001, p.57), y 3. A través de este método se propicia el aprendizaje de manera efectiva, o al menos así se ha comprobado en los estudios realizados en estudiantes universitarios de sociedades postindustriales (2001, p.58). Adicionalmente, Bardovi-Harlig indica que para la instrucción de la pragmática se deben tomar en cuenta las siguientes variables (2001, pp.14-16):

- I. La elección del acto de habla: tomar en cuenta que la elección de ciertos actos de habla puede diferir entre un estudiante y un hablante nativo de la lengua meta.
- II. Fórmulas semánticas: la satisfacción de ciertos actos de habla funciona de manera distintas en diferentes culturas, como en el caso del acto de habla de la disculpa, que de acuerdo con el estudio de Cohen y Olshtain (1993, como se

³³Texto original en inglés: I have argued that making contextualized, pragmatically appropriate input available to learners from early stages of acquisition onward is the very least that pedagogy should aim to do.

refirió en Bardovi-Harlig, 2001, p.15) es percibida de forma distinta por personas de la cultura israelí y de la americana.

- III. Contenido: hace referencia a la información específica que cada participante puede proveer. Al rechazar una invitación, un americano podría expresar más especificaciones como en “Tengo un almuerzo de negocios ese día” mientras que un japonés podría ser menos específico “Tengo algo que hacer” (2001, p.18).
- IV. Forma: los estudiantes tienden a usar menos mitigadores que los hablantes nativos, y usan agraviantes que los nativos no usan, como en los siguientes ejemplos que la investigadora provee:

Nativos:

- Tal vez yo deba mencionar que tengo un interés en sociolingüística y me gustaría, si puedo, estructurar las cosas de tal manera que yo pueda hacer tanto con la sociolingüística como yo pueda. (2001, p.15)
- Yo estaba pensando en tomar sociolingüística. Tengo una idea para primavera.
No sé de qué manera funcionará, pero...
(2001, p.15)

Estudiantes:

- En el verano tomaré el examen de idioma. (2001, p.17)
- Así que sólo decidí tomar la estructura del idioma. (2001, p.17)

De acuerdo con Bardovi-Harlig (2001, p.20), los estudiantes y los nativos también pueden diferir en el grado de imposición en sus actos de habla, en las verdaderas intenciones que se tengan al pronunciar ciertos actos de habla, en la tolerancia hacia la cortesía positiva y también en la percepción que prepondera los errores gramaticales o los

pragmáticos.

A partir de todas estas variables que entran en juego, Bardovi-Harlig considera que es pertinente analizar las percepciones que los estudiantes tienen sobre los actos de habla que están aprendiendo (2001, p.24). Entender cómo entienden las cosas los estudiantes a partir de su cultura, experiencia y motivaciones, hace el aprendizaje más significativo y apropiado. Sin duda, esta labor podría constituir un tema de investigación para futuras investigaciones.

Para contrarrestar estas diferencias pragmáticas en el aula de clase, Bardovi-Harling (2001, pp. 24-29) señala que resultan necesarios los siguientes elementos: 1) El *input* relevante. No son suficientes los diálogos preestablecidos que no otorgan información pragmática realista; 2) La instrucción de ciertas fórmulas para motivar el sobreuso de ellas. Evaluar no sólo lo gramatical, sino también el éxito en la comunicación; 3) Proficiencia, incorporar la adquisición de la pragmática desde niveles iniciales y 4) Evitar que se transfieran elementos pragmáticos de la lengua nativa a la lengua meta. Kasper (1997, como se refirió en Bardovi- Harlig, 2001, p.29).

Luque Toro, por su lado, destaca que a los alumnos se les debe ir adentrando en la lengua a medida que se van apropiando de los actos de habla que aparecen de forma espontánea a lo largo de todo su viaje de aprendizaje (2005, p.435). Es importante en este sentido centrarse en el uso de estructuras que forman parte del uso cotidiano de la lengua.

4.1.1 Incorporación de la enseñanza de la pragmática en el aula de clases

Tal como señala García (2005, p.302) los materiales que cuentan o quieran incluir la competencia pragmática deben contar con los siguientes requisitos:

- I. Actividades dirigidas al desarrollo de la consciencia pragmática.
- II. Información contextual extralingüística para todas las muestras de lengua.

- III. Variedad de formas lingüísticas para cada función.
- IV. Abundante información cultural.

De igual manera menciona la propuesta de Cohen e Ishihara para la estructura de una secuencia didáctica basada en la competencia pragmática (García, 2005, p.302):

- I. Descripción de la situación.
- II. Tareas de concienciación pragmática. Explicaciones del sistema pragmático de la lengua meta.
- III. *Feedback* sobre normas pragmáticas de la L2.
- IV. Muestras de audio de interacción natural. Estas permiten el análisis y la formulación de hipótesis.
- V. Actividades estructurales (léxico y gramática).
- VI. Sugerencias de uso de estrategias para su uso pragmático.
- VII. Oportunidades realistas de producción.

Por su lado, Sans (2000, como se refirió en Leyou, 2015, p.40), propone, además, incluir la evaluación y materiales de entrenamiento estratégico, así como también el uso de diferentes contextos para que los estudiantes hagan las conexiones pertinentes a partir de los recursos lingüísticos disponibles y las estrategias pragmáticas adecuadas en cada situación.

4.1.2 Incorporación de la cortesía en el aula de clases

Grande (2005, p.332) propone que para la incorporación de una enseñanza de la cortesía se tiene que pensar en ésta como un principio que regula el mantenimiento del equilibrio social; configurar los factores sociales e intencionales involucrados en los diversos recursos de la cortesía; ligar la cortesía con la expresión e interpretación de los actos de habla; aportar una perspectiva intercultural; y dar un tratamiento progresivo y sistemático

que supera la carencia de información y contexto.

Así mismo, es importante también enseñar a los estudiantes que en las situaciones comunicativas nos encontramos con las alternativas de ser corteses o no corteses, que la cortesía no debe confundirse con la formalidad o deferencia, que hay diversas formas de ser corteses dependiendo de la imagen que se favorece y que hay una estrategia enfocada al acercamiento (cortesía positiva) y una a la libertad de acción (cortesía negativa) (2006, p.332). De acuerdo con Albitre (2020, s/p), también resulta vital 1) la incorporación de muestras reales que sean auténticas y no modificadas para el fin de la enseñanza que les permita inferir y negociar significados; y 2) apoyarse de las NTIC (nuevas tecnologías de la información y comunicación) para una instrucción más lúdica y dinámica.

4.1.3 Estructura de la secuencia didáctica

Sanjuán (2010, p.2) presenta una estructura de secuencia didáctica basada en el método CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) y que organiza en cinco fases: preparación, presentación, práctica, evaluación y expansión.

La fase de preparación le permite al estudiante hacerse consciente de las reglas comunicativas que utiliza en su lengua materna, algo que ya tiene asimilado, pero que probablemente no haya reflexionado antes. Esto le permite tener una consciencia más clara de la LE que deberá aprender y adoptar, de acuerdo con Ruiz de Zarobe (2013, como se refirió en Bartol, 2017, p.287).

En la fase de presentación se explica la manera en la que funcionan los aspectos pragmáticos en la lengua meta. La proporción de ejemplos es ideal, así como la explicación de la estrategia y los recursos que la acompañan (Bartol, 2017, p.288). Mostrar a los estudiantes la realidad de la lengua que están usando a través de muestras reales que no han sido modificadas para propósitos didácticos resulta vital. Los contenidos teóricos deben ser significativos tanto a nivel léxico-gramatical como

pragmático, y es fundamental la explicación de fórmulas que puedan afectar el uso de la estrategia de la cortesía (Bartol, 2017, p.289).

En la fase de práctica es importante el uso de diferentes contextos para que los estudiantes hagan diferentes conexiones usando los recursos disponibles y las estrategias pragmáticas más pertinentes. Algunas de las actividades que pueden ser mejor aprovechadas para la práctica de estrategias pragmáticas, como la cortesía verbal, son las que Sánchez (2006, p.593) enumera de la siguiente forma:

- I. Actividades de interacción oral centradas en la negociación del significado.
- II. Actividades de interacción oral centradas en el vacío de información.
- III. Actividades sobre el uso de determinadas estrategias de comunicación.
- IV. Actividades que incluyan cierto nivel de reflexión sobre las normas y convenciones sociales en diferentes situaciones de comunicación.
- V. Actividades que lleven al conocimiento de las normas sociales que rigen los usos lingüísticos.
- VI. Actividades con simulaciones y juegos de roles que supongan variaciones de registros de los interlocutores.
- VII. Actividades basadas en la presentación de muestras de la lengua oral y escrita que incluyan variación de registros.

De acuerdo con Álvarez (2005, p.144) para evaluar el aprendizaje y las aptitudes de los estudiantes en la fase de evaluación, las formas más idóneas son la formulación de preguntas, los ejercicios de completación y la autoevaluación. Existen diversos tipos de evaluación, pero la evaluación formativa permite comprobar el aprendizaje de un contenido, evaluar el progreso del aprendizaje y detectar las carencias más allá de dar una calificación. En ese sentido, la observación en clase es fundamental. Para evaluar la competencia pragmática es necesario determinar un acto de habla en particular, diseñar

la actividad con la que se hará la observación y configurar descriptores para medir el aprendizaje.

En la fase de expansión se busca expandir la estrategia con diferentes actos de habla a lo largo de todo el currículo.

4.2 Mi propuesta de secuencia didáctica

Todas las actividades propuestas buscan reforzar y complementar el desarrollo de la competencia y consciencia pragmática en la unidad 1 de la sección 4 de DyH7. Así mismo, se presenta un ejercicio que se puede integrar como parte de la evaluación, que el original no contiene. Para el orden de las secuencias me basé en el método CALLA y en las actividades recomendadas por los autores revisados anteriormente.

Primera fase - fase de preparación: a los alumnos se les presentan muestras reales de lengua (fragmentos de una serie mexicana disponible en Amazon Prime llamada *De brutas nada*) que contienen el uso de la sugerencia con cortesía verbal. Este material representa *input* auténtico pues no ha sido modificado para el diseño de la clase. Se les presenta a los estudiantes algunos segmentos de dicha serie y tendrán que completar los espacios en blanco que corresponden a las sugerencias emitidas por los personajes de la serie televisiva y responder a una serie de preguntas que tienen que ver con los aspectos pragmáticos en la interacción.

Segunda fase - fase de presentación: los alumnos reciben una explicación pragmática a través de esquemas mentales e ilustraciones sobre cómo funcionan las sugerencias con la estrategia de cortesía en el sistema pragmático del español, así como algunos recursos que se pueden emplear para mitigar una sugerencia. Los esquemas se basaron en el contenido del marco teórico y las conclusiones del análisis de DyH7. En esta fase se refuerza la consciencia pragmática y su instrucción explícita.

Tercera fase - fase de práctica: el profesor repartirá entre los estudiantes una serie de

tarjetas con situaciones comunicativas diferentes para que los estudiantes, en pareja, las representen a través de juego de roles. Por la variedad de contextos externos e internos que se presentan en las tarjetas, con esta fase se refuerzan las nociones del lenguaje como elecciones de variabilidad, negociabilidad y adaptabilidad, la distancia social, la imagen, la cortesía, entre otros.

Cuarta fase - fase de evaluación y autoevaluación: a través de una tabla con preguntas y respuestas del tipo *Sí, No, ¿Cuáles?*, el profesor evalúa (principalmente de manera formativa) el nivel de comprensión y producción de los recursos pragmáticos empleados por los estudiantes. La idea es poder dar retroalimentación y reforzar en caso de que se haya cometido algún error pragmático. Así mismo, el estudiante tiene la oportunidad de evaluar su propio desempeño a través de la tabla de autoevaluación. La intención es que al final de la sesión el profesor y el estudiante comparen sus observaciones y resultados.

Quinta fase - fase de expansión: para reforzar el conocimiento adquirido los estudiantes deberán entregar para la próxima clase una lista de tres sugerencias con cortesía que hayan identificado en interacciones reales con otras personas (puede ser en el supermercado, en el transporte público o en otro lugar) o que hayan identificado en medios de comunicación (como en la televisión, las redes sociales, entre otros). Se discutirán en clase y se revisará la aplicación de dichas sugerencias. Con esta fase se pretende incentivar al estudiante a mantenerse siempre consciente sobre el uso pragmático de la lengua. Esta propuesta es apenas una aproximación y una invitación para seguir con los estudios acerca de la pragmática en ELE. Es evidentemente una propuesta limitada que no abarca en su totalidad todo lo que se reflexionó en este trabajo, pero que sin duda le da un lugar de relevancia a la instrucción de la pragmática en ELE. Finalmente, cabe acotar que el diseño editorial de la propuesta fue elaborado por Jhemima Lilia Velasco Morales, estudiante de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, quien conservó

algunos elementos como íconos y colorimetría de DyH7.

La
cortesía
verbal en
español



Fase de presentación



1. Detectando sugerencias

Observa los siguientes fragmentos de video, completa los espacios en blanco¹ y responde las preguntas de la tabla. Comparte tus respuestas con todo el salón de clases:

Video 1 - Transcripción:

De la serie De brutas nada. Temporada 1, capítulo 2. Min 23:34



Cristina (viendo el vestido de novia que no usó).



Alejandro (tomando el vestido de novia de su amiga que canceló boda tras enterarse de la infidelidad de su prometido): Yo digo que lo guardes para cuando se case tu hija, güey.



Cristina: Cuando se case la tuya.

Alejandro: Bueno, tengo claro que cuando entregue a mi hija, me voy a ver, güey, o sea...canitas, barba cerrada, tatuaje.



Hanna: Qué va, ese vestido para lo que sirve es para venderlo.



Cristina: ¡¿Estás loca?! ¡Es hermoso!



Hanna: Hace 20 segundos lo querías hacer trapo, mi amor.



Cristina: Sí, pero era la ira hablando y las tres cervezas.

Alejandro: Cinco.



Hanna: Póntelo, ¿no?, ¿cómo? Y hacemos unas fotos.



Cristina: ¿Estás pero estúpida? Es como ponerse ropa de muerto.

Alejandro: ¿Me lo pongo yo?



Cristina: Ay, sí, por favor, póntelo ¡Ay sí!



¹ Se conserva la transcripción completa. Las expresiones en color morado corresponden a aquellas que los estudiantes deben completar en los espacios en blanco. Se conserva para que el lector de esta tesis pueda saber cuales sugerencias se aplican en el diálogo.

Video 1

Preguntas

Respuestas

Descripción del contexto externo:

1. ¿Qué observas del contexto físico?
2. ¿Dónde se encuentran los personajes y qué están haciendo?
3. ¿De qué están hablando?
4. ¿Qué registro emplean?

Descripción del contexto interno de los personajes:

1. Edad.
2. Género.
3. Estatus social.
4. Estado emocional.

Identificación de sugerencias (aspecto lingüístico):

1. ¿De qué forma se presentan las sugerencias?
2. ¿Qué tiempos y modos verbales se usan en las sugerencias?
3. ¿Cómo se expresan los sujetos y qué otras particularidades lingüísticas observas?

Identificación de sugerencias (aspecto pragmático):

1. Describe brevemente los siguientes elementos extralingüísticos:²
 - a. Tono de voz.
 - b. Gestos.
 - c. Relación de parentesco.
 - d. Intención de los interlocutores que ofrecen la sugerencia.

2 Con extralingüísticos nos referimos a todo lo que no se expresa en lenguaje verbal constituido por palabras



De la serie De brutas nada. Temporada 1, capítulo 3. Min 2:43



Cristina: ¿Qué onda, don Goyo?



Goyo: Buen día, doña Cristina ¿Esto es suyo?



Cristina: Sí.



Alejandro: ¿Qué pasa, Cris?



Cristina: Nada, que...Esto es de cuando fuimos a esquiar. Que bueno, él esquió porque yo ni a madres me iba a aventar por esa montaña. Es curioso, ¿no? Cómo usamos la misma ropa en funerales que en bodas.



Alejandro: Será porque en ambas hay alguien que muere.



Don Goyo: Bueno, pues ahí le dejo, doña Cristina.



Cristina: Gracias, don Goyo.



Don Goyo: Y le recuerdo que en las reglas del edificio está prohibido aventar basura por la ventana.



Alejandro: Don Goyo, ¿por qué no se la queda usted? Es ropa muy fina. Está en perfectas condiciones. Chéquela.



Don Goyo: ¿Y yo como para qué iba a querer ropa de mirrey?



Alejandro: Ya... Cris...¿Qué haces? ... A ver, no, no, no, a ver. Espérate, Cris. **Ya sé que vamos a hacer.** Mira, toda esta ropa tiene mirrey impregnado en cada fibra, ¿no? Ese es un detalle que la hace una ropa muy lujosa, muy costosa. **Entonces hagamos un Mirrey Garage Sale ¡Vendamos la ropa!**



Cristina: Esa es una buena idea.



Alejandro: **Sí, y también que bajes el cuchillo, créeme.**



Cristina: Bebé, no sabes la increíble idea que acaba de tener Alejandro.



Video 2

Preguntas

Respuestas

Descripción del contexto externo:

1. ¿Qué observas del contexto físico?
2. ¿Dónde se encuentran los personajes y qué están haciendo?
3. ¿De qué están hablando?
4. ¿Qué registro emplean?

Descripción del contexto interno de los personajes:

1. Edad.
2. Género.
3. Estatus social.
4. Estado emocional.

Identificación de sugerencias (aspecto lingüístico):

1. ¿De qué forma se presentan las sugerencias?
2. ¿Qué tiempos y modos verbales se usan en las sugerencias?
3. ¿Cómo se expresan los sujetos y qué otras particularidades lingüísticas observas?

Identificación de sugerencias (aspecto pragmático):

1. Describe brevemente los siguientes elementos extralingüísticos:³
 - a. Tono de voz.
 - b. Gestos.
 - c. Relación de parentesco.
 - d. Intención de los interlocutores que ofrecen la sugerencia.

Ahora que ya has visto los videos, comenta con el salón de clase cómo expresan las sugerencias en tu cultura. Responde las siguientes preguntas:

¿La sugerencia se da de forma directa o indirecta?

¿Si se trata de una persona de diferente jerarquía o edad, también cambia?

¿Cambia si la haces a algún familiar, algún amigo, o a algún compañero de trabajo?

¿Qué aspectos cambian?

3 Con extralingüísticos nos referimos a todo lo que no se expresa en lenguaje verbal constituido por palabras



Observa

La sugerencia | La cortesía verbal

Lo cortés no quita lo valiente



La sugerencia se caracteriza por ser un enunciado con el cual se espera que el oyente haga determinada acción sin que llegue a ser una orden.

Puede ser para su beneficio propio, para el del hablante o para ambos.

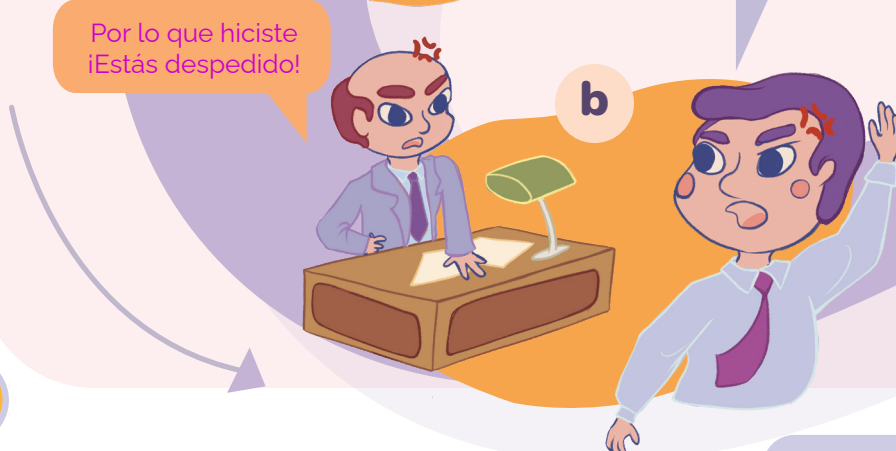
Si se quiere mantener la armonía en la conversación al formular sugerencias, se toma en cuenta la imagen de las demás personas. A través de:

ojo

No siempre somos tan corteses con los demás. En situaciones de enojo o frustración, estas nociones pueden llegar a romperse sin importar la distancia social.



Por lo que hiciste
¡Estás despedido!



En español no siempre decimos lo que queremos decir literalmente, y por eso usamos las **implicaturas**. Es posible encontrarse con ejemplos como el siguiente:



a

La **imagen positiva** que es la demostración de que apreciamos, respetamos o hacemos parte de nuestro grupo a los interlocutores.



¡Qué bien te ves hoy!

¿No preferirías usar mejor el vestido rosado?

Para nada, mejor me quedo con el azul.



b

La **imagen negativa** que es la demostración de que respetamos la libertad de acción y las decisiones de los demás.

No estoy cómoda con mi trabajo, nunca me da tiempo de nada.

Hay unos calendarios que vi por internet que son muy buenos para organizarse.



La respuesta de B se puede interpretar como la sugerencia de comprar un calendario para poder organizar las tareas y terminar a tiempo sus tareas, aunque esto nunca se expresa de forma literal.



Para sugerir toma en cuenta que:

uno

Creer que tu oyente es capaz de hacer lo que le sugieres.

dos

Si quieres conservar la armonía, hay que preservar la cortesía. No imponerse sobre los otros. Piensa en que tu oyente puede ser sensible.

tres

Una sugerencia puede venir acompañada de una crítica hacia la otra persona. Hay que mitigar ese impacto.

cuatro

El contexto y las relaciones entre los participantes influyen en la forma de hacer la sugerencia. Fíjate en los estados emocionales de tus oyentes y en la consecuencia de decir determinada sugerencia. Evalúa tus intenciones.

cinco

A mayor distancia social menor cercanía entre los participantes, la cortesía suele ser más marcada.

Se suele aplicar mayor cortesía

Mayor distancia social

Jefe - Subordinado

Director de escuela - alumno

Empleado público - Cliente

Se suele aplicar menor cortesía

Menor distancia social

Hermanos

Amigos

Pareja de novios



ojo

No hay fórmulas exactas en las que se pueda encerrar la forma de hacer sugerencias con cortesías, pero estas son aproximaciones que te pueden dar una idea de cómo aplicarlas. Sólo con la familiarización y la práctica se hace al maestro. A veces se puede usar el imperativo sin que se interprete como una orden. Por ejemplo:

Una amiga a otra amiga:

- A: Anda amiga, cómete todo eso para que estés más sana.

Puedes usar alguno de estos recursos:

Elementos de cortesía

Formas interrogativas

- ¿Por qué no...?
- ¿Qué tal si...?
- ¿Y si...?

Perspectiva del hablante

- Yo que tú,
- Yo en tu lugar
- En mi opinión
- Si yo fuera tú
- Para mí

Verbo performativo

- Te sugiero
- Te sugeriría
- Recomiendo
- Recomendaría

Frase condicional

- Sería buena idea si...

Diminutivo afectivo, adjetivos adecuados para mitigar la imposición de la sugerencia

- Un poquito...
- Pequeña...

Generalización

- Se recomienda..
- Hay que...

Explicación de razones

- Disculpe, (a), pero me percaté de (que)...
- Me gustaría recomendarle (que)...



Fase de práctica



1.2 Hagamos algunas sugerencias

En parejas seleccionen al azar una de las tarjetas que el profesor compartirá con ustedes. En ellas encontrarán un escenario que tienen que recrear a través de un diálogo. Usen algunas de las frases aprendidas u otras que ya conozcan. La idea es crear sugerencias aplicando los recursos de cortesía de acuerdo con el contexto que se presente. Cada participante deberá representar el papel del personaje que hace sugerencias, por lo que la representación se tendrá que hacer dos veces.⁴

Tarjeta 1

Una pareja de novios está de viaje en Cancún. Ella está desesperada porque no consigue el vestido perfecto para la noche. Su novio, preocupado, le hace algunas sugerencias. Recuerden hacer uso de la imagen positiva y negativa (hacer sentir bien a los demás, y darles libertad de acción). Usen el registro y tono de voz más adecuado a la situación.



Tarjeta 2

Un jefe y su empleado están organizando los detalles para el brindis de la noche a la orilla de la playa. El empleado, que es nuevo en la compañía, reconoce que la cantidad de bebidas no alcanzará para todos, y, por lo tanto, le tiene que recomendar a su jefe, que es muy delicado, hacer compras de último momento. Usen el registro y tono de voz más adecuado a la situación.



4 Las tarjetas se añaden al manual como material extra que el profesor debe tener para la clase.



Tarjeta 3

Una persona de unos 60 años se hospeda en un hotel en Cancún. Quiere información sobre las actividades que puede realizar. Nunca antes había ido a Cancún; se ganó un viaje sorpresivamente en un concurso en una estación de radio y no tuvo tiempo de planearlo. Sólo cuenta con un mapa de la Riviera Maya. Tiene todos los gastos pagados por tres días en el hotel, pero solamente tiene quinientos dólares para gastar en visitas y actividades y le gustaría saber qué puede hacer para aprovechar su tiempo y dinero. El asesor turístico, un joven de unos 30 años de edad, es muy amable con los clientes y responde a sus preguntas haciéndole sugerencias y expresando su opinión, nunca ordenándole. Usen el registro y tono de voz más adecuado a la situación.

Tarjeta 4

Dos amigas que se tienen mucha confianza están decidiendo que van a comer en el restaurante de playa. Una de ellas trata de convencer a la otra de comer saludable, pero la otra trata de convencer a la primera de comer las delicias del mar sin limitarse. Investiga algunos platillos de ser necesario. Usen el registro y tono de voz más adecuado a la situación.



VIDEOJUEGOS



Tarjeta 5

Un adolescente y su madre están en el centro comercial. El chico quiere que su madre le compre un videojuego, pero ella le recomienda pedirle a su padre el videojuego. Trata de convencerlo para que se resigne y se lo pida a su papá. Usen el registro y tono de voz más adecuado a la situación.



Fase de evaluación



1.2 Evaluación del profesor

El profesor evaluará el nivel de comprensión y empleo de los recursos pragmáticos en torno al acto de habla de la sugerencia con cortesía verbal y proveerá retroalimentación a cada pareja por medio de la siguiente tabla:

Situación comunicativa			
Pregunta	Sí	No	¿Cuáles?
¿El estudiante fue capaz de llevar a cabo el acto de habla siguiendo las normas de cortesía?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
¿Utilizó la cortesía positiva y la negativa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
¿El estudiante usó implicaturas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
¿Los estudiantes expresaron sus intenciones de forma correcta a nivel pragmático?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	





1.2 Autoevaluación

Evalúa tu nivel de comprensión y empleo de los recursos pragmáticos en torno al acto de habla de la sugerencia con cortesía verbal por medio de la siguiente tabla:

Situación comunicativa			
Pregunta	Sí	No	¿Cuáles?
¿Fui capaz de llevar a cabo el acto de habla siguiendo las normas de cortesía?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
¿Utilizó la cortesía positiva y la negativa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
¿Usé implicaturas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
¿Los estudiantes expresaron sus intenciones de forma correcta a nivel pragmático?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Fase de expansión



1.3 Expande tu conocimiento

Como tarea final, deberás llevar al salón de clase una lista de 3 sugerencias con cortesía identificadas en interacciones reales que hayas tenido con otras personas (puede ser en el supermercado, en el transporte público, entre otras) o que hayas detectado en los medios de comunicación (como en la televisión o en las redes sociales). Se discutirán en clase y se revisará la aplicación de dichas sugerencias.



Conclusiones

En esta tesis propuse un análisis del enfoque pragmático en torno al acto de habla de expresar voluntad de influir en la conducta del interlocutor: caso de la sugerencia con cortesía verbal, en DyH7, con el fin de detectar qué tanto sus actividades promueven la competencia pragmática de los estudiantes y aportar algunas sugerencias.

En el capítulo 1 y 2 se condensó gran parte de lo que constituyó mi marco teórico. En el primero, hice una aproximación a las nociones básicas del proceso de comunicación, en el que incluí el concepto de competencia comunicativa y las competencias que la conforman. De esa manera introduje las características de la competencia pragmática y detallé la importancia de su desarrollo en los estudiantes para que su competencia comunicativa sea más completa. Hice también algunas aproximaciones a los estudios pragmáticos como la definición de la pragmática, las reglas fundamentales del lenguaje como lo son la variabilidad, la negociabilidad y adaptabilidad, las reglas constitutivas y regulativas, así como también la pragmalingüística y la sociolingüística. Concluí el capítulo integrando las nociones de *cortesía*, *imagen* y *principio cooperativo e implicaturas*.

En el segundo capítulo abordé la teoría de los actos de habla desde sus antecedentes con enunciados constatatitvos y realizativos hasta llegar a la noción de actos de habla ilocucionarios, locucionarios y perlocucionario, todo esto con la finalidad de caracterizar el acto de la sugerencia en el español. Al ser la sugerencia un acto de habla directivo, incluí las cuatro dimensiones de este tipo de acto de habla (predicativa, de deíctica personal, modificadora y del tipo de oración).

En el capítulo 3 hice una breve aproximación al CEPE y a sus programas. Así mismo, se compararon las perspectivas pragmáticas del plan de estudio del CECME del CEPE, del PCIC y del MCER. Posteriormente describí el manual DyH7 para poder iniciar el análisis, en el que se examinó si sus actividades propuestas satisfacían las nociones

pragmáticas trabajadas a lo largo de los capítulos 1 y 2. Las únicas nociones que no se satisficieron fueron las condiciones normales de *input*, el contexto interno, las reglas regulativas y la dimensión del tipo de oración. El resto sí fueron evidentes: acto de habla: la sugerencia, contexto externo, reglas regulativas, transgresión natural de las máximas de Grice, cortesía verbal e imagen, estructura de la sugerencia de Matte Bon y algunos de los recursos mitigadores de la sugerencia de acuerdo con Koike. Como observaciones adicionales, se determinó lo siguiente:

- Si bien los elementos pragmáticos se satisfacen en su mayoría, esto no garantiza que el estudiante entienda cómo se aplican los principios de la pragmática en la conversación natural, por lo que resulta necesario una instrucción explícita.
- La perspectiva pragmática del CECME no se corresponde con la enseñanza de la sugerencia con cortesía en DyH7, pues no hay aproximación a los rasgos suprasegmentales de la lengua, rasgos kinestésicos ni a la función social de la sugerencia.
- No hay reflexión metapragmática, pero si abundante reflexión lingüística.
- Es importante garantizar la correcta asimilación de la pragmática para que los estudiantes sean capaces de interpretar significados lingüísticos en su día a día fuera del aula de clases.
- En la autoevaluación no se determina qué tanto aprendió el estudiante a realizar sugerencias de forma cortés.

Por estas razones, se determinó hacer una propuesta de secuencia didáctica para darle mayor importancia al enfoque pragmático de la lengua y asegurar una instrucción explícita que permita al estudiante hacerse consciente de los usos de la sugerencia con cortesía. En el último capítulo reuní algunos elementos de didáctica de lenguas extranjeras para poder trabajar en mi propuesta. Abordé la relevancia de trabajar los errores pragmáticos en el aula de clase, así como también detallé algunas de las variables que se

deben tomar en cuenta a la hora de la instrucción como el hecho de que los actos de habla pueden diferir significativamente entre la cultura del estudiante y la cultura de la lengua meta. Adicionalmente se enlistaron algunos requisitos necesarios para la planificación de las secuencias didácticas. Finalmente, incorporé la propuesta de actividades que se basó fundamentalmente en el marco teórico, en el análisis y en las reflexiones en torno a la didáctica de pragmática en lenguas extranjeras. El orden de la propuesta responde a cada una de las fases que Sanjuán (2010) retoma del método CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach): preparación, presentación, práctica, evaluación y expansión. Como toque adicional, el diseño editorial de las actividades se realizó manteniendo el concepto de DyH7 en cuanto a formato editorial, salvo que se agregaron algunas ilustraciones. El diseño estuvo a cargo de Jhemima Lilia Velasco Morales, estudiante de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM.

Este trabajo de investigación consolida mi propuesta inicial: hay una carencia en la enseñanza de nociones pragmáticas en torno a la sugerencia con cortesía verbal en DyH7 a pesar de que en el programa del CECME y en el índice de contenido se indica que se abordará. Dicha enseñanza resulta indispensable para que los estudiantes tengan mayor dominio de la lengua meta y puedan comprender que comunicarse en una lengua va más allá de los conocimientos formales que se tengan sobre ésta, y que es importante entender la razón de discriminar entre una forma y otra, tomar en cuenta el contexto social, las intenciones de los hablantes y los efectos que los enunciados pueden tener en los interlocutores. Si bien la propuesta didáctica que diseñé responde a las inquietudes que surgieron en torno a este trabajo, no constituye el eje central de este trabajo. El motivo principal de este trabajo fue evidenciar que no se enseñan nociones pragmáticas de manera explícita y sistemática en DyH7, y se fundamentó principalmente en la revisión teórica que existe al respecto de este tema, así como también en los ejemplos que fui

revelando en el análisis.

En los últimos años se han estado llevando a cabo numerosos trabajos de investigación sobre el aspecto pragmático en la enseñanza de LE, como podemos constatar en el XVI Congreso Internacional de ASELE en Oviedo en 2005 y en el programa EDICE (Estudios sobre el Discurso de la Cortesía en Español) que es una red internacional de investigaciones en torno al fenómeno de la cortesía. Así mismo, cabe destacar los estudios más recientes como el 13 simposio del CEPE, 2023; el XXI Congreso de la AIH, 2023; y el ASELE Burgos, 2023. Aún queda trabajo por hacer, pero, al menos, ya la pragmática empieza a abarcar espacio, el espacio que se merece.

Bibliografía

- Albitre, P. (2020). La descortesía verbal en ELE: principios y análisis de manuales. *redEle*, núm.32. (Archivo en PDF)
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:9ee877b2-1119-4209-8c2f-6b41bd333c25/cortesia-verbal.pdf>
- Álvarez, P. (2005). *El componente pragmático en la evaluación*. XVI Congreso Internacional de la ASELE. Oviedo. (Archivo en PDF)
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0142.pdf
- Austin. (1955). *Cómo hacer cosas con las palabras*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. (Archivo en PDF)
https://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? en K. Rose y G. Kasper. *Pragmatics in language teaching*. (pp. 13-31). Cambridge University Press.
- Barquero, A. (2020). *Lengua, cultura, interculturalidad. El tratamiento de la competencia pragmática como parte de la competencia comunicativa en los libros de texto de ELE en el ámbito escolar alemán*. [Tesis doctoral, Universitätsverlag Potsdam]. https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/43902/file/barquero_mono.pdf
- Bartol, E. (2017). *La enseñanza de la cortesía verbal en ELE: análisis y actualización de contenidos*. [Tesis de Doctorado, Universidad de Salamanca]. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/137270/DLE_Bartol%20Mart%C3%ADn_ense%C3%B1anza%20de%20la%20cortesia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Brown, P. y Levinson, S. (1988). *Politeness. Some universals in language usage*. Gumperz, J. (ed.). Cambridge University Press. (Original publicado en 1978).
- Buck, M. (1997). El modelo de procesamiento del lenguaje y su aplicación a la enseñanza de segundas lenguas. *Estudios de Lingüística Aplicada*. CELE-UNAM, núm. 26.
- Blum-Kulka, S. (1991). Interlanguage pragmatics. The case of requests. *Foreign second language pedagogy research*. (pp. 257-260). Multilingual Matter.
- Canale, M. (1983). Communicative Competence to Communicative Language

Pedagogy. Richard, J. y Schmidt, R.(eds). Lahuerta, J.(trad). *Language and Communication*. Longman: Richards & Smith.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm

Castañón, R. (2020). Presentación. *Cursos de español y cultura mexicana para extranjeros*. (p.7). Centro de Enseñanza para Extranjeros. Universidad Nacional Autónoma de México.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press. (Archivo en PDF)

https://www.colinphillips.net/wp-content/uploads/2015/09/chomsky1965_ch1.pdf

Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes y Anaya. (Archivo en PDF) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Crystal, D. (2008). *Pragmatics. A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. (6ta. ed.). Blackwell Publishing.

Edeso, V. (2005). *La distancia social y su importancia en la interacción propuesta para su estudio en clase de ELE*. XVI Congreso Internacional de la ASELE. Oviedo. (Archivo en PDF)

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0247.pdf

Erdely, E. et al. (2020). *Dicho y hecho 7. Español como lengua extranjera*. Centro de Enseñanza para Extranjeros. Universidad Nacional Autónoma de México.

Escandell, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Editorial Ariel.

Escandell, M. (2005). *La comunicación*. Gredos.

Félix-Brasdefer, J. (2008). *Politeness in Mexico and the United States*. John Benjamins Publishing Company.

Fernandez Martín, P. (2017). Análisis comparado de actos de habla en manuales de ELE en los niveles A1 y A2. *Marcoele. Revista de didáctica de español lengua extranjera*, núm. 24. <https://www.redalyc.org/journal/921/92153187004/html/>

García, J. (2005). *Transferibilidad de la competencia pragmática. Implicaciones derivadas de la enseñanza de español como segunda lengua (E/SL) a niños inmigrantes*. XVI Congreso Internacional de la ASELE. Oviedo. (Archivo en PDF). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0298.pdf

Grande, F. (2005). *La cortesía verbal como reguladora de las interacciones verbales*.

- XVI Congreso Internacional de la ASELE. Oviedo. (Archivo en PDF)
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0332.pdf
- Grice, H. (1991). Lógica y conversación. *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Ed. Valdés Villanueva, L. Acero, J. (trad.). Tecnos (Original publicado en 1983). (Archivo en PDF)
https://linguisticapsicologia.weebly.com/uploads/6/8/5/9/6859893/valdes-villanueva_cap._v_y_vi_1.pdf
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Gredos.
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Sociolinguistics*. Pride, J.B. y Holmes, J. (eds originales). Gomez Bernal, J. (trad.). Penguin Books.
- Instituto Cervantes. (s/f. -a). *El Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes.
<https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/institucion/informacion-general>
- Instituto Cervantes. (s/f. -b). *Funciones. Inventario B1-B2*. Instituto Cervantes
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_b1-b2.htm
- Instituto Cervantes. (s/f. -c). *Gramática. Introducción*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_introduccion.htm
- Instituto Cervantes. (s/f. -d). *Objetivos generales. Introducción*. Instituto Cervantes
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm
- Instituto Cervantes. (s/f. -e). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Instituto Cervantes. (s/f. -f). *Portales*. Instituto Cervantes. <https://cervantes.org/es/sobre-nosotros/institucion/portales-ic>
- Instituto Cervantes. (s/f. -g). *Tácticas y estrategias pragmáticas. Introducción*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/06_taticas_pragmaticas_introduccion.htm
- Koike, D. (1998). La sugerencia en español: una perspectiva comparativa en H. Haverkate, G. Mulder y C. Fraile. *La pragmática lingüística del español: Recientes desarrollos*, núm.22. (pp. 211-235). Rodopi.
- Kasper, G. (2001). Classroom research on interlanguage pragmatics en K. Rose y G.

- Kasper. *Pragmatics in language teaching*. (pp. 33-60). Cambridge University Press.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness: Or, minding your p's and q's. In C. Corum.
- Leyou, F. (2015). *Unidad didáctica de nivel A1 para suplir las carencias en la competencia pragmática en ELE del manual Español Moderno*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. (Archivo en PDF)
- <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17103/LeyouFan2015.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- López, C. (2012). *Estudio sociopragmático sobre el acto de habla directivo de la petición en el español de Chile*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio documental. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/2926>.
- Luque, L. (2005). *La adquisición de la competencia pragmática en español en Italia: distintos aspectos de su enseñanza*. XVI Congreso Internacional de la ASELE. Oviedo. (Archivo en PDF)
- https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0432.pdf
- Matte Bon, F. (1999). Influir sobre los demás. *Gramática comunicativa del español*. Tomo 2. (pp. 313-319). Edelsa. (Original publicado en 1992).
- Mosquera, C. (2008). *Los actos de habla en la enseñanza de español como lengua extranjera: el caso de la sugerencia*. [Memoria de Máster en Didáctica del español L2/LE, Universidad de la Rioja].
- Mulder, G. (1998). Un estudio empírico de los actos de habla directivos en español en H. Haverkate, G. Mulder y C. Fraile. *La pragmática lingüística del español: Recientes desarrollos*, núm.22. (pp.237-275). Rodopi.
- Munguía, M., Samperio, L. y Gómez-Aguado, G. (2020). Diagnóstico de la operación académica de los cursos de español y cultura mexicana para extranjeros (CECME). *Cursos de español y cultura mexicana para extranjeros*. (pp. 17-21). Centro de Enseñanza para Extranjeros. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Murillo, J. (2004). La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua. *Revista Educación*, vol. 28(2). <https://www.redalyc.org/pdf/440/44028214.pdf>
- Ortega, J. (2007). Aproximación a la pragmática. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* num. 4 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152374002>
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Revista Scielo:*

Estudios Filológicos, núm36.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0071-17132001003600010

Real Academia Española. (s/f). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Asociación de Academias de la lengua española.

Rose, K. y Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press.

Sadiq, H. (2010): *A Study of Senior of University Students' Communicative Competence*. Erbil: Salahaddin University.

Sánchez, R. (2006). El reflejo de la competencia sociopragmática en materiales de EL. XVI Congreso Internacional de la ASELE. Oviedo. (Archivo en PDF) https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0586.pdf

Sanjuán, N. (2010). Desarrollando la competencia estratégica y metacognitiva en el aula de ELE mediante el entrenamiento estratégico. Foro de profesores de E/LE. Universitat de Valencia, núm.6.

<https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6597/6383>

Samperio, L. y Gómez-Aguado, G. (2020). Antecedentes. *Cursos de Español y Cultura Mexicana para Extranjeros*. (pp. 13-15). Centro de Enseñanza para Extranjeros. Universidad Nacional Autónoma de México.

Samperio, L. y Gómez-Aguado, G. (2020). Propuesta para el fortalecimiento de la oferta educativa de español y cultura mexicana para extranjeros. *Cursos de Español y Cultura Mexicana para Extranjeros*. (pp. 22-27). Centro de Enseñanza para Extranjeros. Universidad Nacional Autónoma de México.

Samperio, L., Gómez-Aguado, G. et al. (2020). Definición de los contenidos de los programas de estudio. *Cursos de Español y Cultura Mexicana para Extranjeros*. (pp. 42-53). Centro de Enseñanza para Extranjeros. Universidad Nacional Autónoma de México.

Searle, J. (1990). *Actos de habla*. Valdés, L.(trd) Planeta-Agostini. (Original publicado en 1969). (Archivo en PDF)

<https://www.textosenlinea.com.ar/libros/Searle%20-%20Actos%20de%20Habla.pdf>

Solís, I. (2006). La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*.

- [versión electrónica]<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2154516>
- Urrego, Y. (2013). El subjuntivo para expresar actos perlocucionarios en español. Revista digital: *Lenguas en contacto y bilingüismo.*, vol. 5.
<http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/1002/>
- Vara, E. (2018). *La teoría de la cortesía de Brown y Levinson en la mediación intercultural inglés-español*. [Trabajo de fin de grado, Universidad Pontificia Comillas]. (Archivo en PDF)
<https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/22539/TFG%20-%20Vara%20Ozores%2C%20Elvira.pdf>
- Varón, A. (s/f). Fossilización y adquisición de segundas lenguas (ASL). (s/e). (Archivo en PDF) <http://human.kanagawa-u.ac.jp/gakkai/publ/pdf/no166/16609.pdf>
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Baena, E. y Lavorte, M.(trads.), Reyes,G. (pról.), Gredos.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. Anscombe, G. (trad.). Basil Blackwell.