

Aportaciones de la Pragmática

M. Victoria Escandell Vidal
Departamento de Lengua Española y Lingüística General
UNED

Introducción

Pocas disciplinas han conocido en los últimos años un auge tan espectacular como el que ha experimentado la Pragmática. Su nivel de desarrollo se deja ver en la abundante investigación, la existencia de sociedades científicas, los congresos internacionales y las innumerables publicaciones a que ha dado lugar en forma de monografías, colecciones de estudios o revistas especializadas. Este auge, desde luego, no se debe al mero azar: la adopción de una perspectiva pragmática ha permitido arrojar nueva luz sobre diversos fenómenos, y así se han propuesto enfoques esclarecedores en muchas áreas, como la referencia nominal y temporal, la deixis, el orden de palabras y la estructura informativa, o los marcadores discursivos. En estos ámbitos se ha puesto de relieve la necesidad de tomar en cuenta a los participantes en la comunicación y su entorno para poder ofrecer una caracterización completa de los fenómenos. Si el enfoque pragmático se revela necesario para explicar muchas cuestiones que parecían simplemente gramaticales, no resultará extraño que también sea imprescindible en todos los aspectos para los que es consustancial el apelar a aquellos elementos que, siendo externos al sistema de la lengua, condicionan el uso que hacemos de ella. La enseñanza de lenguas no podía —no debía— ser una excepción.

Por otro lado, en los últimos treinta años la *competencia comunicativa* (Hymes, 1971; Habermas, 1984) se ha convertido en el objetivo central al que debe aspirar la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera. Uno de los componentes básicos que se reconocen dentro de la competencia comunicativa es precisamente la *competencia pragmática*. Aunque se presenta bajo diferentes denominaciones (*competencia sociolingüística*, Canale y Swain, 1980, Canale, 1983; *competencia pragmática*, Bachman, 1990, y Bachman y Palmer, 1996; en español, véanse los trabajos recogidos en Llobera (ed.) 1995), lo que se quiere en todos los casos es recoger la intuición general de que, además de las reglas gramaticales, hay otras pautas que determinan la adecuación del uso lingüístico.

En consecuencia, la Pragmática se ha convertido en una materia obligada en la formación del profesor de una segunda lengua o de una lengua extranjera. La Pragmática le ofrece las herramientas teóricas y metodológicas necesarias para poder avanzar en la descripción de las reglas y los principios —la mayor parte de las veces, no conscientes— que están en vigor cuando nos comunicamos, y que permiten lograr una mejor comprensión de los mecanismos que subyacen al modo en que los hablantes usamos la lengua. En este capítulo se presentarán las nociones más importantes y se comentarán los enfoques y los fenómenos que puedan tener más incidencia en la enseñanza de lenguas.

1. La comunicación humana

Antes de introducir los conceptos básicos de la Pragmática, y puesto que todas nuestras reflexiones girarán alrededor de la comunicación, parece conveniente precisar qué se entiende por *comunicación*. Es frecuente identificar *comunicación* con ‘transmisión de información por medio de un código’. Esta definición puede servir para otros fines, pero desde luego resulta claramente inadecuada como caracterización de la comunicación humana; y lo es, además, en varios sentidos. Por un lado, propone equivocadamente equiparar la comunicación con la transmisión de información. Sin embargo, todos sabemos que no siempre es ésta nuestra finalidad comunicativa; al contrario, lo más frecuente es que la mayor parte de nuestras interacciones no intercambien información, sino que hagan otras cosas: cosas como pedir, saludar, agradecer, insultar,.... Si cuando salgo de la peluquería alguien me dice *¡Anda, te*

has cortado el pelo!, difícilmente podría pensar que mi interlocutor trata de informarme de algo que desconozco (a saber: que me he cortado el pelo); su intervención tiene que ver, más bien, con otros aspectos del mantenimiento de las relaciones sociales. En consecuencia, la transmisión de información es simplemente una más de las finalidades de la comunicación humana, pero no la única y tampoco la más importante.

En segundo lugar, es fácil darse cuenta de que el uso de un código lingüístico compartido tampoco es un requisito necesario para que podamos comunicarnos con éxito; en realidad, para que haya comunicación no es preciso que haya un código de ninguna clase (ni lingüístico ni no lingüístico). No hay ninguna convención de ningún tipo por la que agitar a la vista de una persona un manojo de llaves signifique *¿Te has acordado de coger las llaves?*, o bien *¡Ya he encontrado las llaves!*, o bien *Me han dado las llaves*; pero todos estaremos de acuerdo en que, en la situación apropiada, éstos (entre otros) serían contenidos fácilmente inferibles a partir del gesto de mostrar las llaves. Los humanos, además de saber interpretar eficazmente los símbolos convencionales de un código aprendido (entre ellos, los signos lingüísticos), somos capaces de obtener información a partir de indicios (o síntomas) y de iconos; y no sólo eso, somos capaces de explotar con fines comunicativos la capacidad de nuestros congéneres de interpretar indicios: es decir, sabemos producir intencionalmente indicios para que los demás los interpreten. Ello indica, pues, que el proceso de *descodificación* no es la única fuente de la que obtenemos contenidos; también la *inferencia* (el razonamiento que nos permite deducir nuevas informaciones a partir de otras ya existentes) desempeña un papel decisivo en la comunicación. Este papel es todavía más importante de lo que pudiera parecer en un principio ya que, como veremos, también lo comunicado verbalmente recibe una interpretación inferencial. Lo que hace que el modo en que nos comunicamos sea creativo, y no puramente mecánico, es precisamente nuestra capacidad de superar el código y de transmitir contenidos por medios no convencionales.

A la caracterización de la comunicación hay que añadirle otro ingrediente básico: la *intencionalidad*. Para que podamos decir que hay comunicación en sentido estricto es necesario que haya *intención* de comunicar. Esta condición permite dejar fuera de los comportamientos comunicativos todos aquellos hechos casuales de los que podemos extraer información: se trata, por tanto, de excluir los indicios no producidos intencionalmente. Si noto que mi interlocutora está esperando un bebé, de esa observación obtengo una información que quizá antes no poseía; sin embargo, no puedo decir que mi interlocutora haya querido *comunicarme* que está embarazada. La razón de restringir la noción de comunicación a lo intencional es muy simple: si tiene interés estudiar la comunicación es porque es un tipo de *comportamiento*, una forma de *conducta*, y como tal se puede describir, enseñar y aprender. Tendría escaso sentido mezclar indiscriminadamente los gestos controlados (espontáneos o premeditados) y aquellos sobre los que no se tiene ningún control.

En resumen, cuando hablamos de *comunicación* tenemos que entender que nos estamos refiriendo a un tipo de comportamiento por el que un individuo intenta que se originen determinadas representaciones en la mente de otro individuo (nuevas informaciones, refuerzo de informaciones ya existentes, actuación sobre las relaciones sociales, etc...). Esta definición resulta, sin duda, poco usual, pero se ajusta más a la realidad de la comunicación humana: recoge su carácter intencional, sin imponer condiciones ni sobre el tipo de medios utilizados (lingüísticos o no), ni sobre la naturaleza de los contenidos (informativos o no). La comunicación verbal es, pues, sólo un caso particular de comunicación, aunque —eso sí— el más complejo y también el más interesante.

2. Los objetivos de la Pragmática

Para centrarnos ya en la comunicación de base lingüística, comencemos examinando el siguiente fragmento, que corresponde a un intercambio real:

[En una hamburguesería. El empleado está colocando el pedido en la bandeja del cliente]:

Cliente: — *¿Tienes mostaza?*

[El empleado deposita unas bolsitas de mostaza sobre la bandeja.]

Cliente: — *Gracias.*

Si examinamos con detalle esta interacción, podríamos encontrar algunos aspectos sorprendentes. El más llamativo probablemente es éste: el cliente formula una pregunta (*¿Tienes mostaza?*), pero no recibe ninguna respuesta verbal; en su lugar, el empleado realiza una determinada acción (darle mostaza al cliente); y, sin embargo, el cliente se siente perfectamente satisfecho. ¿Cómo podemos explicar este comportamiento?

En realidad, como todos sabemos, el intercambio anterior no tiene nada de extraño: la pregunta se interpreta como una petición, y la acción del empleado cumple con lo solicitado, lo cual origina la expresión de gratitud del cliente. Todo ello no tiene, como decíamos, nada de sorprendente; es más, lo que resultaría auténticamente extraño es que el intercambio se desarrollara de otra manera: por ejemplo, que el empleado respondiera *Sí* a la pregunta, sin hacer nada más; o que dijera: *Yo, no [tengo mostaza]. Aquí hay, pero no es mía, es del restaurante*. O que el cliente se sintiera sorprendido al recibir la mostaza; o que la rechazara exclamando: *¡Yo no te he pedido mostaza; sólo te he preguntado si tenías!*; o que interrogara con recelo: *¿Es tuya, o del restaurante?* Si el cliente o el empleado se comportaran así, empezariamos a dudar de sus facultades mentales. Y, sin embargo, cualquiera de estas respuestas es perfectamente ajustada, verdadera e incluso comprensible. ¿Cómo puede ser?

La tarea de la Pragmática consiste precisamente en proporcionar una respuesta adecuada a preguntas como esta. En el ejemplo anterior, la pregunta se interpreta como una petición, y como tal es resuelta. Por tanto, es como si a lo largo del proceso de comunicación los enunciados fueran adquiriendo dimensiones nuevas que sobrepasan el significado estable que se les atribuye en virtud del código de la lengua. La naturalidad del intercambio muestra que nuestra actividad comunicativa está sometida a otras pautas que van más allá no sólo de las que regulan la buena formación de las estructuras gramaticales, sino también de las que gobiernan la pura y simple transmisión eficaz de información. Lo que parece evidente de entrada es que lo que se comunica, en cierto sentido, va más allá de lo que se dice literalmente.

El *objetivo* de la Pragmática es, así pues, tratar de establecer con precisión qué factores determinan sistemáticamente el modo en que funcionan nuestros intercambios comunicativos. Veamos con algo más de detalle los dos supuestos básicos en los que se asienta este programa:

- 1) *En la puesta en uso de nuestra capacidad lingüística en la comunicación intervienen factores distintos a los que gobiernan el código de la lengua. ¿De qué otro tipo de factores puede tratarse? A propósito del ejemplo que estamos comentando hemos visto ya que en nuestra interacción entran en juego consideraciones como los roles de los interlocutores, o las expectativas que la situación extralingüística crea acerca de los comportamientos respectivos del empleado y el cliente. Pero, ¿hay otros factores? ¿cuáles son?*
- 2) *La intervención de tales factores, y el consiguiente comportamiento comunicativo a que estos dan lugar, no es algo aleatorio o arbitrario, sino que responde a patrones sistemáticos, como sugiere la unanimidad que hemos alcanzado sobre el ejemplo anterior. Establecer regularidades y generalizaciones es el objetivo central de la teoría. Se atenderá sólo, pues, a aquellos aspectos que resulten recurrentes y, por lo tanto, en cierto modo, previsibles. De no hacerlo así, cualquier observación no pasaría de ser una mera anécdota y carecería del más mínimo interés científico. Además de ser un requisito imprescindible para el desarrollo de la teoría, encontrar sistematicidades es también una necesidad para la enseñanza: si podemos hablar de *competencia* (es decir, de un conocimiento interiorizado), y si la competencia puede enseñarse y adquirirse, es precisamente porque existen regularidades.*

Con la meta de caracterizar la contribución de los elementos extralingüísticos a la comunicación, la Pragmática toma como *objeto* de estudio el conjunto total de enunciados de una lengua. Éste no es un objeto exclusivo, sino que lo comparte con la Gramática. Esta coincidencia de objeto no debe ocultar la diferencia que existe entre ambas, y que no atañe a los fenómenos analizados, sino a la *perspectiva* con que se aborda su estudio: la Gramática debe atender sólo a los aspectos internos, constitutivos, que afectan a las relaciones formales entre elementos lingüísticos; a la Pragmática le corresponde, en cambio, adoptar un enfoque más amplio, que tome también en consideración a los usuarios y su entorno.

Y si en Gramática el *criterio básico* es el de buena formación estructural (gramaticalidad), cuando se adopta un enfoque pragmático la clave es la *adecuación*. La adecuación no es una exigencia nueva, sino

la consecuencia necesaria de los planteamientos que hemos adoptado: si hay principios sistemáticos que regulan la comunicación, sólo los enunciados que se ajusten a ellos serán adecuados; los que no lo hagan (como las respuestas extravagantes que comentábamos a propósito de nuestro ejemplo), serán inadecuados. Mientras que *ser gramatical* es una propiedad esencial, permanente y definitiva de las expresiones —una secuencia o es gramatical o no lo es—, *ser adecuado* es una propiedad relativa, que tiene que ser evaluada en relación con un contexto de emisión. Si en nuestro ejemplo el empleado de la hamburguesería hubiera respondido *Aquí tienes* a la pregunta *¿Tienes mostaza?*, habríamos calificado su intervención de *adecuada*; pero si la pregunta hubiera sido *¿Tienes coche?* o *¿Tienes perro?* una respuesta como *Aquí tienes* habría estado, seguramente, fuera de lugar.

3. Los factores pragmáticos: Elementos y relaciones

Hechas estas precisiones, podemos ahora retomar la cuestión central que ocupa a la Pragmática. Hemos dicho que esta disciplina trata de identificar aquellos otros factores que, siendo ajenos al código lingüístico, intervienen decisivamente en el uso que hacemos de la lengua. ¿Cuáles son estos factores? ¿cuál es su naturaleza?

Si volvemos a la situación que nos sirve de ejemplo, podremos observar que en ella, como en cualquier otro intercambio comunicativo, intervienen como piezas clave cuatro *elementos básicos*:

- *Emisor* (E): Es un hablante que produce intencionalmente una expresión lingüística en un momento dado, ya sea oralmente o por escrito. La noción de *emisor* está construida sobre la de *hablante* (entendida en el sentido de ‘persona que posee el conocimiento de la lengua’), pero está sujeta a dos condiciones más: por un lado, se es emisor cuando se hace uso de la palabra; por otro, como acabamos de ver, se es emisor cuando se comunica intencionalmente.
- *Destinatario* (D): Es el hablante al que se dirige el emisor. La condición es de nuevo importante, porque excluye de la condición de *destinatario* a los oyentes ocasionales que captan por casualidad un mensaje. En las interacciones dialogales, emisor y destinatario van intercambiando sus papeles.
- *Situación* (S): Incluye todo aquello que, física o culturalmente, rodea al acto mismo de enunciación.
- *Enunciado* (e): Es la expresión lingüística que produce el emisor. Funciona como la unidad mínima de comunicación y está delimitada por el cambio de emisor, sin que se tomen en consideración otros factores estructurales como la complejidad sintáctica o la longitud.

Estos elementos son protagonistas necesarios, y representan las coordenadas esenciales de todo acto comunicativo verbal. Si queremos entender bien una muestra de comunicación, tendremos que tener claros cuáles son los valores concretos de estos elementos: quién le dijo qué a quien en qué circunstancias. Pero, con ser importantes, no son los únicos factores que hay que tener en cuenta. Tan importantes como los elementos, son las *relaciones* que entre ellos se establecen:

- La *intención*. Es el propósito o la meta que el emisor quiere conseguir por medio de su enunciado. Puede concebirse como la relación dinámica entre el emisor y la situación (E → S), y en particular entre el emisor y aquel aspecto de la situación sobre el que éste quiere actuar, bien para introducir cambios, bien para evitar que éstos se produzcan. Volviendo a nuestro ejemplo inicial, la intención del cliente es obtener un poco de mostaza: si en la bandeja del pedido no hay mostaza, la intención del emisor al producir su enunciado es modificar esta situación y hacer aparecer la mostaza en la bandeja. La intención es importante, asimismo, porque funciona como un principio regulador de la conducta, en el sentido de que guía al emisor a utilizar los medios que considere más adecuados para alcanzar sus fines. Además, la intención no sólo es decisiva desde el punto de vista del emisor y de la producción del enunciado; también es central desde el punto de vista del destinatario y de la interpretación: efectivamente, el reconocimiento de la intención del emisor es un paso imprescindible para que no se produzcan malentendidos. Para reconocer y atribuir intenciones a su interlocutor, el destinatario se basa en su conocimiento del mundo, en el comportamiento observable (incluido el comportamiento verbal) y en las expectativas creadas por la situación.

- La *distancia social*. Es la relación entre los interlocutores (E → D, y en consecuencia, D → E) tal y como la configuran los patrones sociales vigentes en cada cultura. En el ejemplo que estamos comentando es el tipo de relación que se establece entre empleado y cliente en virtud de diversos factores, tales como los roles que a cada uno corresponden, la edad o el grado de conocimiento previo.

4. El enfoque cognitivo

Estos elementos y estas relaciones son, como decíamos, constituyentes básicos de cualquier acto comunicativo. Comprender cómo funciona un intercambio concreto pasa por identificarlos y caracterizarlos, lo cual no es difícil ni complicado. Sin embargo, esto no es suficiente; hace falta ver cómo interactúan unos con otros, y esto ya presenta más dificultades. La más notable es la heterogeneidad de los factores que hemos señalado: individuos, situaciones, relaciones sociales, intenciones,... ¿Cómo se combinan?

Las dificultades desaparecen tan pronto como se adopta un enfoque cognitivo, es decir, cuando se contempla la contribución de estos factores tal y como la perciben y la manejan los individuos que participan en el intercambio. Los datos de la situación extralingüística, la relación con el interlocutor o las intenciones comunicativas dejan de ser realidades heterogéneas, ya que tienen todos el mismo estatuto en nuestras mentes: son conjuntos de *representaciones internas*. Podemos concebir las representaciones internas como proposiciones en las que el individuo recoge su visión del mundo, de los demás individuos, y de sus propias creencias.

De este modo, conseguimos reducir la heterogeneidad inicial a un formato común único, y lo que tenemos, por tanto, son representaciones internas que contraen diversos tipos de relaciones con otras representaciones internas. Esta homogeneidad de formato es también la que facilita, como veremos, la relación entre los contenidos transmitidos lingüísticamente (que, en el fondo, no son más que representaciones externas) y todos los factores ajenos al sistema de la lengua.

El manejar las representaciones mentales de los diversos elementos en lugar de los elementos mismos permite explicar la subjetividad que inevitablemente tiñe todas nuestras acciones y los errores que cometemos en ocasiones. A efectos cognitivos, lo que cuenta no son los individuos, las relaciones o las intenciones como tales, sino las representaciones que nos hemos formado sobre ellos. La idea es la siguiente: nuestro comportamiento está condicionado no por la realidad tal como es, sino por la manera (correcta o no) en que la percibimos. Así, cada uno de los elementos que hemos identificado intervendrá en nuestra interacción sólo en la medida en que lo hayamos interiorizado, y sólo en el modo en que lo hayamos hecho. Claro está, nuestros sistemas cognitivos están diseñados para producir representaciones lo más ajustadas a la realidad posible, pero esto no evita que haya confusiones. Si confundo a la peluquera con una antigua colega de la Universidad, toda mi interacción estará guiada no por la realidad, sino por la manera en que me la represento, y ajustaré mi discurso a las condiciones de la persona que creo tener delante: el malentendido está asegurado. Por supuesto, el conjunto de representaciones de que hablamos no es un conjunto estático y prefijado de antemano, sino que se irá modificando a lo largo del proceso comunicativo mismo, con la adición de nuevas representaciones, la actualización de algunas, la supresión de otras... En el momento en que advierta el error, modificaré las representaciones que estoy manejando.

Así pues, los factores que intervienen en la comunicación pueden reducirse al conjunto de representaciones internas con que cada individuo entra en el proceso comunicativo. La representación del entorno es decisiva para la comunicación. Muchas de las representaciones que tengamos serán de carácter puramente individual, y tendrán que ver con detalles específicos de la situación concreta o con las preferencias, los deseos y la manera de ser de cada uno; pero un gran número serán representaciones compartidas con otros miembros del mismo grupo social o de la misma cultura; representaciones que se van adquiriendo paulatinamente como parte del proceso de socialización del individuo:

... convertirse en un miembro normal de una cultura es sobre todo una cuestión de aprender a percibir, pensar y comportarse como lo hacen los demás miembros de esa cultura. (Janney y Arndt, 1992:30)

O, en palabras de Jackendoff, 1992:74

El modo en que los individuos son capaces de comportarse en la sociedad depende del modo en que son capaces de representarse internamente el entorno social

Desde pequeños nos vamos acostumbrando a determinados patrones de interacción asociados a determinadas situaciones, y son estos hábitos los que acaban generando una base de conocimiento interiorizado relativamente estable. Las representaciones que compartimos no son simplemente proposiciones aisladas; al contrario, forman estructuras de conocimiento más complejas, que comprenden *secuencias predeterminadas y estereotipadas de acciones que definen situaciones comunes*. (Schank y Abelson, 1977:41) Estas estructuras han recibido diferentes nombres: *frames* ‘marcos’ (Hymes,1974); *scripts* ‘guiones’ (Schank y Abelson, 1977). Estas representaciones nos proporcionan esquemas de referencia que facilitan la interacción y el procesamiento, ya que contienen información sobre la manera de tipificar las situaciones y las relaciones con los demás; son, además, la principal fuente de las expectativas con las que cada uno aborda el intercambio comunicativo. Por ejemplo, cuando entramos en un restaurante activamos automáticamente el marco correspondiente, que nos permite anticipar las líneas generales de la secuencia de acciones que van a tener lugar, los derechos y obligaciones de cada uno de los participantes, etc.

Este conjunto compartido de representaciones estructuradas es precisamente el que permite dar fundamento a nociones como las de *competencia pragmática* o *estilo de interacción*, que resultan centrales tanto para la Pragmática en general como para la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Podemos, por tanto, caracterizar el *contenido* de la competencia pragmática como el conjunto de representaciones interiorizadas relativas al uso de la lengua que comparten los miembros de una comunidad.

5. Las implicaturas

Una vez que podemos reducir el conocimiento interiorizado a conjuntos de representaciones internas, disponemos de un formato común (el proposicional) para los contenidos transmitidos lingüísticamente y los factores extralingüísticos. De este modo, la relación entre ellos resulta fácilmente explicable como resultado de la *inferencia*. Denominamos *inferencia* al proceso por el cual de la combinación de dos o más proposiciones (premisas) se puede extraer una proposición nueva y distinta (conclusión). Por ejemplo, a partir de

*Hoy alguien de la oficina me ha cogido el bolígrafo
Pedro no ha venido hoy a la oficina*

puedo inferir con garantías

Pedro no me ha cogido el bolígrafo

Como dijimos más arriba, la tarea central de la Pragmática es explicar cómo es posible comunicar más de lo que se dice literalmente. Pues bien, la respuesta clave se halla en los procesos de inferencia. La idea es la siguiente: si lo que comunicamos parece ir más allá de lo que decimos literalmente es porque en la interpretación no intervienen sólo procesos de descodificación, sino también procesos de inferencia. Estos procesos toman como premisas tanto las representaciones de tipo lingüístico (representaciones externas) como las no lingüísticas (representaciones interiorizadas), y de la conjunción de ambas extraen nuevos contenidos. Estos contenidos reciben el nombre de *implicaturas* y son precisamente ese *plus* que descubrimos en la interpretación.

Las implicaturas explican, por ejemplo, que seamos capaces de interpretar el siguiente fragmento como un intercambio perfectamente coherente:

- ¿Una copita?
- Tengo que conducir.

Primero, nuestro conocimiento del mundo (y, seguramente, los detalles de la situación) nos ayudarán a entender que en este caso *¿Una copita?* es un ofrecimiento, y no una petición. Sabemos también que a los ofrecimientos se da una respuesta positiva o negativa (es decir, se aceptan o se rechazan) ¿Cómo conseguimos que *Tengo que conducir* se interprete como una respuesta adecuada? Acudiendo, de nuevo, a nuestro conocimiento del mundo y poniendo en juego el siguiente subconjunto de representaciones:

Una copita hace referencia a una bebida alcohólica.
“Si bebes [alcohol], no conduzcas”
Tengo que conducir
→No puedo beber alcohol
→No puedo aceptar la copita

La conclusión, por tanto, es el rechazo del ofrecimiento. ¿Por qué empleamos una manera tan indirecta de decir las cosas? ¿Por qué no expresamos el rechazo abiertamente, en vez de imponer al interlocutor el esfuerzo que supone el tener que derivar las implicaturas? La razón es la siguiente. Al comunicar la negativa de manera indirecta estamos haciendo mucho más que simplemente transmitir esa negativa: por un lado, no sólo estamos rechazando la oferta, sino que estamos dando también una razón de peso para hacerlo (una razón que se apoya en el conocimiento compartido del *slogan*); además, estamos mostrando indirectamente prudencia y sensatez; por otro lado, estamos rechazando el ofrecimiento de una manera indirecta que, en nuestra cultura, se siente como una forma más cortés... Lo que se comunica, por tanto, supera ampliamente lo que se habría comunicado con un simple *No*. En consecuencia, no se trata de una manera más costosa, sino al contrario: es una manera más económica de comunicar más cosas.

En la situación que nos sirve de ejemplo, podemos rastrear el conjunto de supuestos a partir de los cuales se explica que la interrogativa *¿Tienes mostaza?* se interprete como una petición (y no como una pregunta). Los supuestos de base incluyen representaciones aproximadamente como éstas:

Cuando un cliente pregunta si hay un determinado producto, es porque desea pedirlo.
La mostaza es uno de los condimentos que pueden esperarse en un restaurante de comida rápida.
→Preguntar si hay mostaza equivale a pedirla

Los supuestos que funcionan como premisas forman parte del conocimiento general: son las expectativas que se crean cuando la situación se desenvuelve en el *marco* de un restaurante, y tienen que ver con el conjunto de derechos y obligaciones que contraen los participantes (en sus respectivos roles).

Con respecto a los procesos de inferencia y su funcionamiento cabe hacer dos observaciones. La primera es que ni el conocimiento interiorizado ni los procedimientos de inferencia tienen nada de (exclusivamente) lingüístico: todos se utilizan de igual modo en cualquier otra actividad humana. Sin embargo, determinan decisivamente, como hemos visto, la actividad verbal. La segunda tiene que ver con lo que se denomina *realidad psicológica*: ¿cuándo interpretamos un enunciado seguimos realmente todos los pasos que hemos descrito? Parece que en muchas ocasiones, como en el ejemplo del ofrecimiento, hacemos el recorrido que estamos comentando. Lo hacemos, claro está, de manera inconsciente; pero si nos piden que reflexionemos acerca de cómo hemos llegado a la interpretación que hemos obtenido, lo normal es que produzcamos un razonamiento semejante al que aquí se ha recogido. Sin embargo, no en todas las ocasiones es así. En el ejemplo del restaurante que venimos comentando, somos capaces de imaginar el razonamiento, pero quizá es menos probable que tengamos que elaborarlo cada vez que interpretamos una interrogativa del tipo de *¿Tienes mostaza?*. Lo que ocurre en estos casos es que el uso de la forma interrogativa para introducir peticiones se ha estandarizado en nuestra lengua, y también se han estandarizado las implicaturas que el enunciado solía desencadenar: los hispano-hablantes sentimos que uno de los modos habituales o básicos de hacer una petición en una situación como la descrita es utilizando la forma interrogativa. Ello indica que la expresión está en vías de convencionalizarse por completo. Al profesor de español le corresponde, pues, identificar correctamente las formas estandarizadas y enseñarlas como tales.

6. Los actos de habla

En las secciones anteriores hemos presentado las herramientas básicas que utiliza la Pragmática para describir y explicar el uso de la lengua en la comunicación. De los muchos aspectos de interés que pueden identificarse, hay dos que, además de ser importantes desde el punto de vista de la teoría, están especialmente relacionadas con las tareas de quien enseña una segunda lengua o una lengua extranjera: los *actos de habla* y la *cortesía*. Desde una perspectiva teórica, los actos de habla y la cortesía constituyen los ámbitos específicos y privilegiados de las dos relaciones básicas que hemos mencionado anteriormente: los *actos de habla* catalogan las *intenciones*, y analizan los medios lingüísticos que se usan para expresarlas; la *cortesía* estudia los parámetros que determinan la *distancia social* y sus manifestaciones lingüísticas. Estos dos ámbitos son también del mayor interés para los profesores porque son los dos campos en los que se hacen más evidentes las diferencias culturales en lo que a normas de uso de la lengua se refieren, y, por tanto, son los campos en los que se manifiestan de manera más clara los fenómenos de *interferencia pragmática* (véanse Escandell Vidal, 1996^a, y las referencias que aparecen en la sección “Variación cultural e interferencia pragmática” de la bibliografía complementaria).

Los *actos de habla* (véase la sección bibliográfica correspondiente) pueden verse como las unidades básicas de la comunicación. En este sentido, no difieren de los enunciados. Pero en la denominación de *actos de habla* se pone el énfasis en una propiedad esencial de la comunicación: comunicarse es una forma de actividad, y, por lo tanto, cada enunciado realiza un tipo particular de acción. Esta idea representa una de las direcciones de estudio más importantes en el desarrollo histórico de la Pragmática, especialmente a partir de los trabajos de Austin y Searle (citados en la bibliografía complementaria). Mientras que Austin pone el énfasis en la idea de acción, Searle se centra más en el carácter convencional de los actos de habla y en las relaciones entre forma lingüística y acto de habla. Dejaré de lado aquí muchos de estos aspectos, en particular porque no están libres de problemas desde el punto de vista teórico, y me concentraré en los aspectos de tipo descriptivo, que son los que pueden resultar más interesantes para el profesor.

Como señalábamos al principio, comunicar no es simplemente realizar el acto de informar; es también saludar, invitar, aconsejar, disculparse... A cada una de estas acciones subyace, como es obvio, una intención diferente. De acuerdo con Searle (1975), podemos agrupar y clasificar los diferentes tipos de acción en cinco categorías básicas:

- *Asertivos* (o *representativos*): El emisor pretende reflejar el estado de cosas del mundo. Comprende actos como *afirmar, referir, explicar, sugerir, presumir, quejarse*.... Estos actos se evalúan en términos de *verdadero/falso*.
- *Directivos*: El emisor pretende que el destinatario lleve a cabo una determinada acción. Son actos directivos *ordenar, pedir, rogar, aconsejar, recomendar*...
- *Compromisivos*: El emisor manifiesta su compromiso de realizar una determinada acción: *prometer, asegurar, garantizar, ofrecer*,...
- *Expresivos*: El emisor manifiesta su estado de ánimo con respecto a algo: *felicitar, agradecer, complacerse, perdonar, insultar, ...*
- *Declarativos*: El emisor produce cambios en el mundo en virtud de la autoridad que le ha sido otorgada. El acto de habla debe hacerse según unas fórmulas ritualizadas: *bautizar, casar, inaugurar, dictar sentencia, contratar*...

Hemos dicho que los actos de habla son unidades básicas de comunicación y de acción. Ello no quiere decir que su estructura haya de ser necesariamente simple (o unioracional); al contrario, la mayor parte de los actos de habla son lingüísticamente complejos, y podemos identificar en ellos partes diferenciadas, cada una con una función específica dentro del acto. Consideremos un ejemplo sencillo:

Oye, Juan, si vas a la cocina, ¿me traes una cervecita? Me muero de sed

Este enunciado se interpreta como una petición. Sin embargo, no todas sus partes son centrales para que lo entendamos así. Podemos identificar tres componentes básicos:

- el *núcleo*, la secuencia mínima que puede expresar la petición: en este caso es *¿me traes una cervecita?*

- los *apelativos*, es decir, los elementos que sirven para llamar la atención del destinatario (*Oye, Juan*); pueden aparecer varios.
- los *apoyos*, es decir, las secuencias que modifican el impacto de la petición. En este caso, se trata de elementos que mitigan o hacen más suave la petición (un minimizador de imposición: *Si vas a la cocina...*; y una justificación: *Me muero de sed*). Los apoyos también pueden incrementar o agravar la fuerza del acto.

La siguiente tabla recoge una muestra de la variedad de elementos que pueden aparecer como componentes en una petición:

LA ESTRUCTURA INTERNA DE UNA PETICIÓN

- *Apelativos*: (*Alerters*) Elemento de apertura que atrae la atención.
 Título o función: *Profesor*
 Apellido, Nombre, Apodo: *González, Pepe*
 Término tierno, Término ofensivo: *Cariño, idiota*
 Pronombre: *Tú*
 Elemento para llamar la atención: *¡Oiga!, ¡Perdone!*
 - *Núcleo*: Unidad mínima que puede realizar el tipo de acto deseado.
 Perspectiva:
 Hacia el oyente: *Puedes hacer...*
 Hacia el hablante: *Puedo hacer...*
 Impersonal: *Se puede hacer...*
 Estrategia:
 Modalidad imperativa: *Quítete*
 Realizativo explícito: *Le estoy pidiendo que se quite*
 Realizativo modificado: *Debo pedirle que se quite*
 Deseo: *Me gustaría que se quitara*
 Sugerencia: *¿Qué tal si se quitara?*
 Condición preparatoria. *¿Está libre el sitio de su izquierda?*
 Indirecta: *No veo*
 Modificadores: Modifican internamente al núcleo
 Mitigadores
 Interrogativo: *¿Me llevas?*
 Negación: *No podrás llevarme...*
 Aspecto: *Me estoy preguntando si podrías llevarme*
 Tiempo: *Quería saber si puedes llevarme*
 Marcas de cortesía. *Por favor, ¿puedes llevarme?*
 Lítotes: *¿Tienes un sitito para mí?*
 Mitigadores: *A lo mejor puedes acercarme un poco con el coche*
 Acuerdo: *Me llevas y otro día te acerco yo ¿vale?*
 Intensificadores
 Amplificadores: *Arregla ese maldito follón (ahora mismo)*
 Repeticiones: *¡Vete! ¡Esfúmate! ¡Desaparece de mi vista!*
 Énfasis prosódico: *Vete de MI casa*
 Indicadores de cierre: *¡y punto! / ¡y basta!*
 - *Apoyos*: (*Supportive moves*) Unidades externas que modifican el impacto del acto de habla
 Mitigadores
 Preparatorios: *Me gustaría pedirte una cosa*
 Búsqueda de compromiso previo: *¿Me puedes hacer un favor?*
 Justificación: *Ayer no pude venir a clase*
 Desarme: *Ya sé que no te gusta prestar los apuntes, pero...*
 Promesa de recompensa: *Si me llevas, yo te pago la gasolina*
 Minimizador de imposición: *..sólo si vas en la misma dirección*
 Intensificadores
 Insulto: *Limpia, cerdo asqueroso*
 Amenaza: *..si no quieres que ...*
-

El ser consciente de la estructura interna de los diferentes tipos de actos de habla y de la diversidad de secuencias que pueden integrarlos es decisivo para el profesor de una segunda lengua o una lengua extranjera. Cada tipo de acto de habla es una pequeña institución social sometida a condiciones de adecuación diversas y a estándares comunicativos propios de cada cultura, relativos tanto al tipo de expresión preferida como al tipo de estructura interna predominante. En cuanto a las preferencias, algunos estudios (entre otros, Blum-Kulka y House, 1989:134) muestran que las peticiones que usan el imperativo llegan al 40% en español, mientras que en inglés no superan el 10%; la fórmula preferida del inglés es *Can/could you...?*, con más del 80%, mientras que en español su uso no llega al 60%. Estas cifras dan una idea rápida de cuál es el problema para la enseñanza: no se trata de enseñar a los alumnos una forma que en su lengua no existe, sino de que aprendan a utilizar las formas disponibles en una proporción cercana a la que exhiben los hablantes nativos (Pueden verse más datos comentados en Escandell Vidal, 1995 y 1996a).

También la estructura interna de los actos de habla puede ser diferente. Por ejemplo, en español tendemos a producir disculpas muy elaboradas, del tipo

Oye, perdona. Lo siento muchísimo. Ya sé que es muy tarde, pero es que el despertador no ha sonado, y encima había un atasco tremendo. Luego me quedaré un rato más hasta terminar lo que tenía que hacer, te lo prometo.

En ella podemos reconocer apelativos (*Oye, perdona*), el núcleo (*Lo siento muchísimo*), y una enorme acumulación de apoyos (aceptación de la culpa: *Ya sé que es muy tarde*; justificación: *es que el despertador no ha sonado, y encima había un atasco tremendo*; ofrecimiento de compensación: *Luego me quedaré un rato más hasta terminar lo que tenía que hacer, te lo prometo*). No todas las culturas sienten la misma necesidad de justificarse tanto en las disculpas; para muchas culturas orientales, basta con repetir varias veces algún equivalente a *Lo siento*, sin dar explicaciones y sin ofrecer nada a cambio. Los alumnos de estas culturas no sólo tendrán que aprender el componente nuclear; si quieren mostrar una buena competencia, seguramente tendrán que tomar conciencia de qué es lo que se espera de una disculpa en nuestra lengua.

7. La cortesía

La intención no es, como vimos, el único tipo de relación básica que se establece entre los elementos de la comunicación. Hay que tener en cuenta también la que une a emisor y destinatario, es decir, la *distancia social*. Los estudios sobre esta relación y sus repercusiones sobre el modo en que usamos la lengua se agrupan bajo la denominación genérica de estudios de *cortesía* (véase la sección bibliográfica correspondiente)

La distancia se mide con respecto a dos ejes fundamentales:

- *Jerarquía*. Está determinada por la relación “*vertical*” entre los interlocutores en función tanto de las características físicas inherentes de cada individuo (edad, sexo, parentesco...) como de los roles sociales que tienen atribuidos y que resultan relevantes para el intercambio (jefe, secretario, botones...). Tanto las características inherentes como los roles sociales pueden dar lugar a relaciones simétricas (coetáneos, compañeros de estudios, colegas de trabajo,...) o asimétricas (viejo/joven, cliente/empleador, médico/paciente, profesor/alumno ...);
- *Familiaridad*. Es una relación simétrica determinada por la relación “*horizontal*” que establece el grado de conocimiento previo (desconocidos, conocidos, amigos íntimos,...).

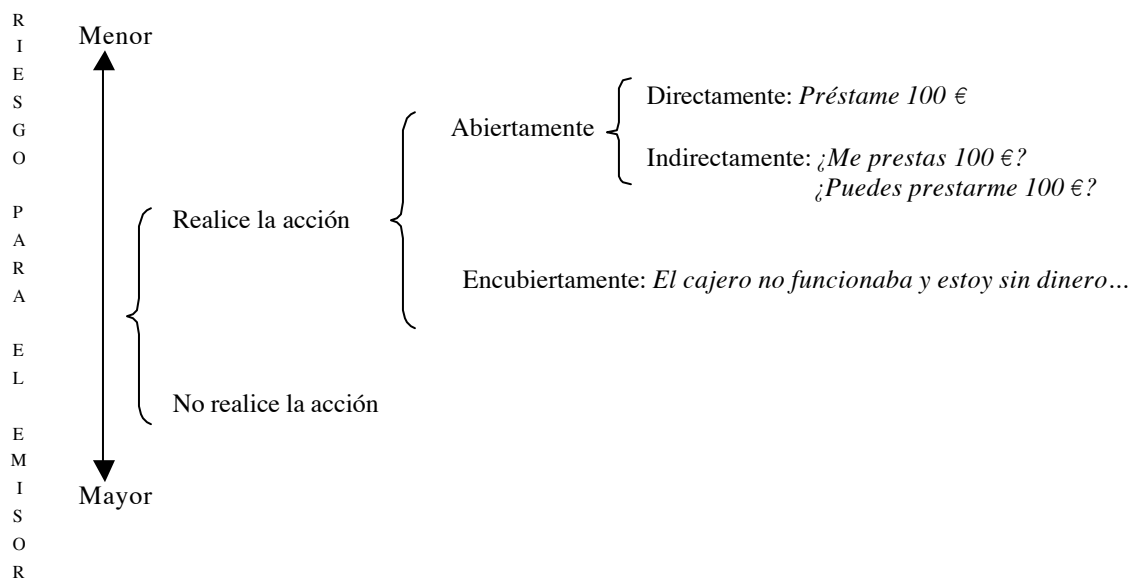
El tipo de relación determina la distancia lingüística que se establece entre los interlocutores, y que se manifiesta, entre otras cosas, en la elección de fórmulas de tratamiento. Como es bien sabido, hay muchas lenguas que, como el español, emplean dos formas de tratamiento diferentes: una informal y familiar (*tú*) y otra formal y de distancia (*usted*). Conocer las condiciones de uso de las diferentes formas es una necesidad fundamental para los alumnos que provienen de lenguas en las que tal distinción no existe. Pero dominar este aspecto es quizá más difícil para los alumnos en cuya lengua hay también dos formas parecidas a las nuestras, ya que las condiciones con arreglo a las cuales se distribuye el uso de una u otra forma varían extraordinariamente de una sociedad a otra. Por ejemplo, una buena parte de los profesores

universitarios españoles (especialmente los más jóvenes, pero no sólo ellos) tutea a sus alumnos y acepta de buen grado que éstos les tuteen; este tipo de tratamiento sería totalmente impensable e inapropiado en una lengua y una cultura como la japonesa, ya que en esta sociedad los profesores universitarios ocupan una de las posiciones más altas en la escala social, de modo que el registro de lengua usado (que tiene repercusiones no sólo en las formas de tratamiento, sino también en el léxico y la morfología) tiene que reflejar la profunda asimetría existente entre profesor y alumno. Pero no hace falta irse tan lejos a buscar contrastes: en una lengua y una cultura como la italiana, tan cercana a la nuestra, también sería impensable el tuteo, independientemente de la juventud del profesor. Los ejemplos de este tipo podrían multiplicarse. Lo que estos contrastes nos enseñan es que no basta con que los profesores de segundas lenguas o lenguas extranjeras enseñen las formas, sino que se hace necesario reajustar los parámetros con arreglo a los cuales se decide qué forma usar.

El interés de los estudios de cortesía no se limita a estos aspectos. Una de las líneas de investigación más desarrolladas y fructíferas es la que se ocupa de analizar la interacción entre las dos relaciones básicas, es decir, entre la distancia social y las intenciones comunicativas. Y es que la relación entre los interlocutores no se contabiliza simplemente en el vacío; se toma en consideración en intercambios comunicativos concretos, en los que operan e intervienen las intenciones y las acciones; y las acciones no tienen todas la misma repercusión sobre las relaciones entre los interlocutores: no es lo mismo *prometer* que *amenazar*; ambas acciones se refieren a un acto futuro del emisor con relación al destinatario, pero con la diferencia crucial y evidente de que en el caso de la promesa dicho acto es positivo o favorable para el destinatario, mientras que en el caso de la amenaza las consecuencias son negativas. De modo semejante, *pedir algo* supone, en mayor o menor medida, imponer una obligación al interlocutor, y esta imposición puede tener sus costes sociales. En función del impacto que sobre las relaciones sociales pueden tener, podemos clasificar los diferentes tipos de actos en cuatro categorías, inspiradas en las de Leech (1983):

- Acciones que *apoyan (o mejoran) la relación social* existente entre emisor y destinatario, es decir, que suponen un beneficio para el destinatario y un coste para el emisor: *agradecer, felicitar, saludar, ofrecer, invitar...*
- Acciones *indiferentes*, es decir, aquellas en las que no hay un desequilibrio claro entre coste y beneficio para los interlocutores: *afirmar, informar, anunciar...*
- Acciones que *entran en conflicto con la relación social*, esto es, que implican algún tipo de coste para el destinatario: *pedir, ordenar...*
- Acciones *dirigidas frontalmente contra la relación* entre los interlocutores, es decir, acciones que pretenden acrecentar la distancia o destruir las relaciones existentes: *amenazar, acusar, maldecir...*

El tratamiento lingüístico que se da a un determinado tipo de acto verbal estará, pues, en función de la relación previa existente entre los interlocutores y de los efectos (positivos o negativos) que pueda tener el acto sobre dicha relación. Se habla, en estos casos, de *usos estratégicos de la cortesía*, en el sentido de que la formulación lingüística empleada puede utilizarse para amortiguar o para potenciar los efectos no deseados de un determinado acto: cuando supone una cierta imposición sobre el interlocutor, al emisor le puede interesar valerse de los medios lingüísticos disponibles para compensarlo. En uno de los trabajos más influyentes en los estudios sobre cortesía (Brown y Levinson, 1987), se propone la siguiente clasificación de las diferentes estrategias de los emisores en función del grado de imposición que suponga la acción que quiera realizar y del tipo de relación entre los interlocutores:



Los actos que favorecen la relación por su propio contenido intrínseco (los de la primera clase) son los que menos necesitan de las maniobras lingüísticas de compensación. Esto explica, por ejemplo, que los ofrecimientos se hagan típicamente en imperativo (*Coge otro bombón*), y no con las fórmulas habituales de las peticiones (*¿Te importaría coger otro bombón?*). Las cosas son muy diferentes, en cambio, en las acciones que pueden deteriorar la relación social; si el emisor quiere mantenerla, deberá compensar la "descortesía" intrínseca del acto por medio de otras fórmulas de cortesía relativa que la mitiguen. De no hacerlo así, hay cierto riesgo de que la relación se deteriore: no es difícil imaginar lo que ocurre cuando se pide algo de manera brusca. En la sección anterior vimos un cuadro sobre la estructura interna de un acto de habla. En él, para cada función se ofrecían diferentes posibilidades. Por ejemplo, había muchas maneras de expresar el núcleo, y había, asimismo, diferentes tipos de apelativos y de apoyos. A la vista del esquema anterior, queda claro ahora el porqué de tantas fórmulas equivalentes: la elección de una u otra está al servicio de un conjunto complejo de parámetros que incluyen las intenciones y las relaciones sociales, y que sirven al emisor para gestionarlas según sus intereses.

Las investigaciones realizadas en el ámbito de la cortesía (véanse las lecturas recomendadas en la sección de bibliografía complementaria) han sacado a la luz las estrategias y los mecanismos lingüísticos de los que podemos valernos como hablantes. Pero, como ocurría en el caso de las formas de tratamiento —y aunque a primera vista pueda parecer sorprendente—, los parámetros con arreglo a los cuales se evalúa lo que es costoso o beneficioso para el destinatario varían considerablemente de cultura a cultura. Por ejemplo, en la cultura occidental *regalar algo* es una acción que, en principio y en condiciones normales, no tiene más que repercusiones positivas para quien da el regalo y para quien lo recibe; en las culturas orientales, en cambio, se tiende a ver la acción de *regalar* como una imposición sobre el otro, al que se le crea la necesidad de corresponder al regalo; por ello, no es de extrañar que en estas culturas las manifestaciones lingüísticas que rodean el acto de *regalar* suelen tener los ingredientes característicos de las disculpas, y no los de los ofrecimientos.

Enseñar una lengua lleva asociado, por tanto, enseñar a percibir y a evaluar las situaciones y las relaciones sociales tal y como las perciben y las evalúan los nativos, para poder adaptar el comportamiento lingüístico propio a los mismos parámetros que ellos. Enseñar a interactuar de manera adecuada y fluida es tan importante como enseñar a producir enunciados gramaticalmente correctos, con la diferencia de que la incorrección gramatical se enmienda inconscientemente en la interpretación, mientras que la inadecuación pragmática no se detecta ni se corrige con la misma facilidad. Cuando hay fallos de esta clase, se originan malentendidos, y éstos crean estereotipos negativos sobre las personas de otra cultura (“son fríos”; “son bruscos”;...). Para evitar que la lengua nos separe, es necesario tratar de desterrar estos malentendidos por medio de una adecuada instrucción.

Conclusión

En las secciones anteriores se han presentado, de manera necesariamente breve y simplificadora, las nociones básicas de la Pragmática. Es seguro que muchos profesores experimentados habrán reflexionado sobre algunos fenómenos en términos que les recuerdan ahora a los análisis que los pragmatistas han propuesto. ¿Quiere eso decir que la Pragmática no puede ofrecerles nada? ¿En qué sentido es importante para el profesor de segundas lenguas o lenguas extranjeras poseer conocimientos de Pragmática?

En estas páginas he tratado de poner de relieve que la contribución de la Pragmática en los entornos de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas o de lenguas extranjeras puede verse en dos vertientes diferentes: la que podríamos denominar *descriptiva*, y la que podríamos llamar *operacional*. En la vertiente *descriptiva* se incluyen los nuevos conocimientos que las investigaciones han aportado. Efectivamente, los estudios de Pragmática han sacado a la luz datos, fenómenos y regularidades que atañen directamente al uso de la lengua y que el profesor no puede ignorar.

Pero seguramente la contribución más importante es la que denomino *operacional*. La Pragmática puede ofrecer al profesor un marco sistemático en el que reflexionar sobre la comunicación y un conjunto de herramientas de descripción y análisis. Gracias a ella el profesor dispondrá de un utillaje teórico con el que podrá enfrentarse a los datos y a los fenómenos que desbordan los límites del código lingüístico; y podrá hacerlo, además, no de un modo simplemente intuitivo, sino de una manera ordenada y sistemática, con el respaldo de la reflexión científica.

Los aspectos en los que los docentes pueden sacar provecho de los avances de la Pragmática son muy variados y afectan a parcelas muy diversas de su función (véanse, por ejemplo, Bardovi-Harlig y Hartford, 1997; Rose y Kasper, 2001; Muñoz (ed.), 2000). El profesor tendrá a su alcance nuevos criterios que le ayudarán a tomar decisiones bien fundadas sobre la selección de contenidos (qué tipo de *input* debe ofrecerse para propiciar el desarrollo de los aspectos pragmáticos de la competencia), la manera de presentarlos (qué efectos e implicaciones tienen los diferentes modelos de enseñanza sobre la adquisición de las habilidades pragmáticas), el diagnóstico de errores (qué tipo de errores pueden deberse a una interferencia negativa de las normas vigentes en la primera lengua o en otra lengua que conoce el alumno), o la evaluación (cómo se puede medir adecuadamente la competencia adquirida); es decir, dispondrá de elementos de juicio que le podrán ayudar a encauzar mejor muchas de las tareas centrales de su quehacer diario.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BACHMAN, L. (1990), *Fundamental considerations in Language Testing*, Oxford, OUP
- BACHMAN, L. y A. PALMER (1996), *Language Testing in Practice: Designing and Developing Useful Language Tests*, Oxford, OUP
- BARDOVI-HARLIG, K. y B. HARTFORD (eds.) (1997), *Beyond Methods. Components of Second Language Teacher Education*, Boston. McGraw-Hill
- BOUTON, L. (1994), "Conversational implicature in the second language: Learned slowly when not deliberately taught", *Journal of Pragmatics*, 22: 157-167.
- CANALE, M. (1983), "From communicative competence to language pedagogy", en J. RICHARDS y R. SCHMIDT (eds.): 2-27
- CANALE, M. y M. SWAIN (1980), "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", *Applied Linguistics* 1: 1-47.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1995), "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas", *Revista Española de Lingüística*, 25,1: 31-66. (Disponible en <http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-95/25-1-31-66.pdf>)
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1996b), "Los fenómenos de interferencia pragmática", en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Expolingua 3, Madrid: 95-109.
- HABERMAS, J. (1984), *Teoría de la acción comunicativa*, Madrid, Taurus (1988)
- HYMES, D. (1971), *On Communicative Competence*, Filadelfia, Univ. de Pensilvania.
- JACKENDOFF, R. (1992), *Languages of the Mind*, Cambridge (Mass.), MIT Press
- JANNEY, R.W. y H. ARNDT (1992), "Intracultural Tact vs Intercultural Tact" en R.J. WATTS, S. IDE, y K. EHLICH (eds.) (1992), *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*, Mouton-De Gruyter, Berlín: 21-41
- LEECH, G. (1983), *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman. (Trad. Esp. *Principios de Pragmática*, Logroño, Universidad de La Rioja)
- LLOBERA, M. (ed.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.
- MUÑOZ, C. (ed.) (2000), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona. Ariel
- ROSE, K. R. y G. KASPER (eds.) (2001), *Pragmatics in Language Teaching*; Cambridge, CUP.
- SEARLE, J.R. (1975), "Una taxonomía de los actos ilocucionarios", *Teorema*, VI/1: 43-77.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA RECOMENDADA

Obras generales

- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1996), *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- GREEN, G. (1989), *Pragmatics and Natural Language Understanding*, Hillsdale (NJ), Lawrence Erlbaum.
- GRUNDY, P. (1995), *Doing Pragmatics*, Londres, Edward Arnold.
- LEECH, G. (1983), *Principles of Pragmatics*, Londres, Longman. (Trad. Esp. *Principios de Pragmática*, Logroño, Universidad de La Rioja)
- LEVINSON, S. (1983), *Pragmática*, Barcelona, Teide, 1989.
- MEY, J. (1993), *Pragmatics. An Introduction*, Oxford, Basil Blackwell.
- MORENO CABRERA, J.C. (1994), *Curso universitario de lingüística general*, Tomo II, Madrid, Síntesis.
- PECCEI, J. S. (1999), *Pragmatics*, Londres, Routledge.
- REYES, G. (1994), *El Abecé de la pragmática*, Madrid, Arco.
- RICHARDS, J. y R. SCHMIDT (eds.) (1983), *Language and Communication*, Londres, Longman.
- SPERBER, D. y D. WILSON (1986), *La relevancia*, Madrid, Visor, 1994.
- THOMAS, J. (1995), *Meaning in Interaction. An Introduction to Pragmatics*, Londres, Longman.
- VERSCHUEREN J. (1999), *Understanding Pragmatics*, Londres, Edward Arnold
- YULE, G. (1996), *Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.

Revistas especializadas

Journal of Pragmatics, Elsevier
Pragmatics, IPrA
Pragmatics and Cognition, John Benjamins
Language and Communication, Elsevier
Lingua, Elsevier
Mind and Language, Blackwell
Spanish in Context, John Benjamins (aparecerá el 2004)
Discurso y Sociedad, Gedisa
Argumentation, Kluwer
Journal of Linguistics, Cambridge
Speech Communication, Elsevier
Language Learning, Blackwell
Pragmalingüística, U Cádiz

Actos de habla

AUSTIN, J.L. (1962), *Palabras y acciones*, Buenos Aires, Paidós, 1971. También con el título *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós, 1982.
SEARLE, J.R. (1965), "Qué es un acto de habla?", en L.M. VALDÉS VILLANUEVA (ed.) (1991), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos: 431-448.
SEARLE, J.R. (1969), *Actos de habla*, Madrid, Cátedra, 1980.
SEARLE, J.R. (1975a), "Una taxonomía de los actos ilocucionarios", *Teorema*, VI/1: 43-77.
SEARLE, J.R. (1975b), "Actos de habla indirectos", *Teorema*, VII/1: 23-53.
TSOHATZIDIS, S.L. (ed.) (1994), *Foundations of Speech Act Theory*, Londres, Routledge.

Cortesía

Bibliography on Linguistic Politeness, *Journal of Pragmatics*, 21 (1994):527-578.
BROWN, P. y S. LEVINSON (1987), *Politeness. Some Universals in Language Use*, Cambridge, Cambridge University Press.
ESCANDELL VIDAL, M.V. (1995), "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas", *Revista Española de Lingüística*, 25,1: 31-66. (Disponible en <http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-95/25-1-31-66.pdf>)
ESCANDELL VIDAL, M.V. (1996a), "Towards a Cognitive Approach to Politeness", en K. JASZCZOLT y K. TURNER (eds.): *Contrastive Semantics and Pragmatics* (vol. II, *Discourse Strategies*), Oxford, Pergamon Press: 629-650 (también en *Language Sciences*, 18: 629-650).
ESCANDELL VIDAL, M.V. (1998), "Politeness: A Relevant Issue for Relevance Theory", *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 11: 45-57.
FRASER, B. (1990), "Perspectives on Politeness", *Journal of Pragmatics*, 14: 219-236.
HAVERKATE, H. (1994), *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*, Madrid, Gredos.
IDE, S. (ed.), *Linguistic Politeness, I, II y III = Multilingua*, 7 (1988), 8 (1989) y 12 (1993).
KASPER, G. (1990), "Linguistic Politeness: Current Research Issues", *Journal of Pragmatics*, 14: 193-218.
MAO, L.R. (1994), "Beyond Politeness Theory; "Face" Revisited and Renewed", *Journal of Pragmatics*, 21: 451-486.
WATTS, R., S. IDE y K. EHLICH (eds.) (1992), *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*, Berlín, Mouton De Gruyter.

Variación intercultural e interferencia pragmática

BLUM-KULKA, S., J. HOUSE y G. KASPER (eds.) (1989), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood (NJ), Ablex.
CONNOR, U. (1996), *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural Aspects of Second Language Writing*, Cambridge, CUP.

- ELLIS, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ESCANDELL VIDAL, M.V. (1996b), "Los fenómenos de interferencia pragmática", en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Expolingua 3, Madrid: 95-109.
- FUKUSHIMA, S. (2000), *Requests and Culture: Politeness in British English and Japanese*, Berna, Peter Lang
- GASS, S. y J. NEU (eds.) (1996), *Speech Acts across Cultures*, Berlín, Mouton De Gruyter.
- GASS, S. (1999), *Interlanguage Refusals: A Cross-cultural Study of Japanese-English*. Berlín, Mouton-DeGruyter
- JASZCZOLT K. y K. TURNER (eds.) (1996), *Contrastive Semantics and Pragmatics*, Oxford, Pergamon Press.
- KASPER, G. (1992), "Pragmatic Transfer", *Second Language Research*, 8: 203-231.
- KASPER, G. y S. BLUM-KULKA (eds.) (1993), *Interlanguage Pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990-1994), *Les interactions verbales*, 3 tomos, París, Armand Colin.
- KOIKE, D. (1989), "Pragmatic Competence and Adult L2 Acquisition: Speech Acts in Interlanguage", *The Modern Language Journal*, 73.
- MÁRQUEZ REITER, R. (2000), *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay*, Amsterdam, John Benjamins.
- ODLIN, T. (1989), *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OLEKSY, W. (ed.) (1989), *Contrastive Pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins.
- le PAIR, R. (1996), "Spanish Request Strategies: a Cross-Cultural Analysis from an Intercultural Perspective", en K. JASZCZOLT y K. TURNER (eds.): *Contrastive Semantics and Pragmatics* (vol. II, *Discourse Strategies*), Oxford, Pergamon Press: 651-670 (también en *Language Sciences*, 18: 651-670).
- PLACENCIA, M.E. (1992), "Politeness in Ecuadorian Spanish and British English", *Language Learning Journal*, 6, pp. 80-82.
- PLACENCIA, M.E. y D. BRAVO (2001), *Actos de habla y cortesía en español*, Munich, LINCOM Europa
- SCARCELLA, R., E. ANDERSEN y S. KRASHEN (eds.) (1990), *Developing Communicative Competence in a Second Language*, Nueva York, Newbury House.
- SCOLLON, R. y S.W. SCOLLON (1995), *Intercultural Communication*, Oxford, Blackwell.
- SIFIANOU, M. (1992), *Politeness Phenomena in England and Greece. A Cross-Cultural Perspective*, Oxford, Clarendon Press
- STRAUSS, C. y N. QUINN (1997), *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- THOMAS, J. (1983), "Cross-Cultural Pragmatic Failure", *Applied Linguistics*, 4, pp. 91-112.
- TROSBORG, A. (1995), *Interlanguage Pragmatics: Requests, Complaints and Apologies*, Berlín, Mouton De Gruyter.
- WIERZBICKA, A. (1991), *Cross-Cultural Pragmatics*, Berlín, Mouton De Gruyter.
- WOLFSON, N. (1989), *Perspectives. Sociolinguistics and TESOL*, Cambridge (Mass.), Newbury House.