



**UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**  
**Máster en Enseñanza de Español**  
**como Lengua Extranjera**

**JOSÉ ANTONIO VÍLCHEZ TALLÓN**

**LA ENSEÑANZA DEL COMPONENTE**  
**PRAGMÁTICO A TRAVÉS DE**  
**FRAGMENTOS DE PELÍCULAS**

**Memoria de investigación dirigida por la profesora**

**LAURA CAMARGO FERNÁNDEZ**

**Alcalá de Henares**

**2006**

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	<b>6</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>6</b>
1.1. El método comunicativo en la enseñanza de E/LE .....	6
1.2. La comunicación humana .....	9
1.2.1. Los errores del modelo clásico .....	10
1.2.2. Un modelo más realista.....	17
1.2.3. La comunicación no verbal.....	23
<b>2. LA PRAGMÁTICA</b> .....	<b>28</b>
2.1. ¿Qué es la pragmática? .....	28
2.1.1. El proceso inferencial y las implicaturas.....	28
2.1.2. Objetivos de la pragmática .....	31
2.1.3. La competencia pragmática.....	32
2.1.4. Algunos principios en la evolución de la pragmática .	33
2.2. La enseñanza del componente pragmático en el E/LE .....	38
<b>3. LA IMPORTANCIA DE LA PRAGMÁTICA EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DEL E/LE</b> .....	<b>39</b>
3.1. La interferencia pragmática.....	41
3.2. La cortesía.....	46
<b>4. ANÁLISIS PRAGMÁTICO DE FRAGMENTOS DE PELÍCULAS</b> ....	<b>47</b>
4.1. <i>El invitado a comer</i> .....	47
4.1.1. Temas que pueden aparecer en la conversación entre personas que se acaban de conocer .....	50
4.1.2. Cómo mostrar interés y afinidad hacia el interlocutor para progresar en la conversación .....	51
4.1.3. Las fases del acto de habla de un cumplido .....	52
4.1.4. El cambio brusco de tema.....	57
4.1.5. Expectativas o presupuestos que se dan en el guión cultural: un invitado a comer a la casa de otra persona .....	60
4.2. <i>Las peticiones</i> .....	61
4.2.1. El acto de habla de las peticiones: estructura y fases	63
4.2.2. El debilitamiento y la pérdida del sonido /d/ .....	78
4.3. <i>El reencuentro</i> .....	80
4.3.1. Las presentaciones .....	81

4.3.2. Los cumplidos sobre el físico.....	84
4.3.3. La no cooperación en la conversación.....	85
5. EXPLOTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES.....	86
5.1. Propuesta de actividades .....	86
5.2. Un contexto relevante .....	88
5.3. Marcos o guiones culturales .....	89
5.4. Unidad 1: <i>El invitado a comer</i> .....	90
5.5. Unidad 2: <i>Las peticiones</i> .....	108
5.6. Unidad 3: <i>El reencuentro</i> .....	134
6. GUÍAS DIDÁCTICAS DE LAS ACTIVIDADES .....	141
6.1. Guía didáctica Unidad 1 .....	142
6.2. Guía didáctica Unidad 2 .....	153
6.3. Guía didáctica Unidad 3 .....	164
7. LA REPRESENTACIÓN DEL FRAGMENTO: RECREACIÓN DEL CONTEXTO COMUNICATIVO .....	167
7.1. Las técnicas de dramatización como reproducción fiel del acto comunicativo .....	167
7.2. La doble vertiente de la representación: puesta en escena y recepción de la obra .....	168
8. CONCLUSIÓN.....	168
BIBLIOGRAFÍA .....	170

## **PRESENTACIÓN**

En este trabajo pretendemos, ante todo, presentar una propuesta didáctica para tratar la enseñanza de aspectos pragmáticos en el ámbito del español como lengua extranjera. No es pues nuestra intención hacer un recorrido detallado por la historia y la evolución de la pragmática, sino que la teoría que aquí se presenta ha de servir para repasar, brevemente, aquellos aspectos que nos sirven para enmarcar teóricamente dicha propuesta.

### **1. INTRODUCCIÓN**

#### **1.1. El método comunicativo en la enseñanza de E/LE**

Actualmente parece estar fuera de toda duda que el método comunicativo ha aportado numerosas novedades a la didáctica de la enseñanza de las lenguas extranjeras. Este método se ha extendido y generalizado, y cuenta ya con un sólido respaldo teórico y con la aprobación de la inmensa mayoría de los docentes que se dedican a la enseñanza de una lengua extranjera aunque, naturalmente, ha ido evolucionando desde su concepción hasta nuestros días para irse adaptando a una determinada visión de la comunicación humana. Pocos son los que hoy en día se atreven a sostener que están radicalmente en contra de los preceptos de la enseñanza comunicativa de la lengua, o que estos son erróneos. En todo caso, y pese a tal grado de acuerdo, aún pueden surgir interrogantes, porque ¿qué es lo que queremos decir cuando hablamos del método comunicativo?, ¿qué es lo que pretende enseñar y de qué forma quiere hacerlo? Salvador Gutiérrez (2004: 541) apunta que el método comunicativo se basa en que

Aprender una lengua consiste, ante todo, en adquirir la capacidad de resolver situaciones y necesidades comunicativas.

Según esta afirmación, que compartimos, el método comunicativo considera que el aprendizaje de una lengua consiste precisamente en la

adquisición de esta capacidad y, por lo tanto, ese es su objetivo. En cuanto a cómo quiere llevar a cabo esta enseñanza solo hemos de fijarnos en la palabra *estrella* que se repite cuando hablamos de este método: es precisamente *comunicativo*. No es difícil observar que este concepto gira entorno a la idea de comunicación y que, según esto, lo que pretende el método comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es: enseñar, lo más fielmente posible, los procesos y estrategias que funcionan en la comunicación de la lengua objeto de aprendizaje y que son los que manejan los hablantes nativos. Es decir que lo que se pretende es que los aprendices tengan una *competencia comunicativa* lo más cercana posible a la de un hablante de esa lengua como L1. Porque si bien

Desde Hymes (1972) a Bachman (1990) son muchos los distintos matices que se han ido introduciendo a la definición de competencia comunicativa. Sin embargo, es ya un objetivo indiscutido en la enseñanza de lenguas extranjeras [...] (Miquel, 1997: 4).

Canale, 1983 y Bachman, 1990 son los autores que adaptan la definición de Hymes de la competencia comunicativa a la enseñanza de lenguas extranjeras; en estas obras citan ya a la *pragmática* (Canale con la denominación de *competencia sociolingüística* (Escandell, 2004: 179)) como uno de los componentes de la competencia comunicativa<sup>1</sup>.

Bachman (1995: 111-114) define el concepto de competencia pragmática en su propuesta como “las relaciones entre [los] signos y los referentes por un lado, y los usuarios de la lengua y el contexto de la comunicación por otro”.

Esta concepción de la competencia pragmática como parte integrante de la competencia comunicativa se reafirma también en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MRE)*, documento que sirve en la actualidad para desarrollar los currículos de lenguas extranjeras, ya que

---

<sup>1</sup> El desarrollo de la competencia comunicativa de Canale y de Bachman pueden encontrarse también, en (Canale, 1995: 70) y (Bachman, 1995: 108), respectivamente.

En el capítulo 2 se afirma que la competencia comunicativa está compuesta por tres módulos: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. El apartado 2.1.2. define la competencia pragmática del siguiente modo:

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso intencionado de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia (Consejo de Europa *apud* Pons, 2005: 54-55).

En esta última definición de la competencia pragmática aparecen elementos de vital importancia –que trataremos más adelante– para entender el funcionamiento del lenguaje y la pragmática: *el uso intencionado de los recursos lingüísticos*, es decir, el uso del lenguaje con una *intención* determinada (§ 1.2.2); los *actos de habla* (§ 2.1.1); los *guiones o escenarios* (§ 5.3); etc.

En cuanto a las relaciones entre el método comunicativo y la pragmática tenemos que añadir que al incluirse la competencia pragmática como parte integrante de la competencia comunicativa, siendo el objetivo del método comunicativo el dominio de esta, se justifica teóricamente como elemento indispensable en la comunicación y por lo tanto en la enseñanza de lenguas extranjeras. En otras palabras esto quiere decir que

[...] cualquier profesor de E/LE *está enseñando pragmática*, tal vez de forma inconsciente, desde el mismo momento en que sigue un método comunicativo (Pons, 2005: 20).

De todo esto se desprende que la importancia de este enfoque, que se centra en el *uso* del lenguaje y las reglas que lo regulan, más allá de la concepción de lengua como un conjunto de normas gramaticales, fonéticas y semánticas, es primordial. De ahí que sea de suma importancia adoptar, cada vez más, descripciones de la lengua que tengan en cuenta las cuestiones pragmáticas, y también lo es partir de un modelo de la comunicación humana –

por tanto del lenguaje y su uso– que aspire a poder explicar los fenómenos de la interacción conversacional tal y como se produce en un contexto real.

## 1.2. La comunicación humana

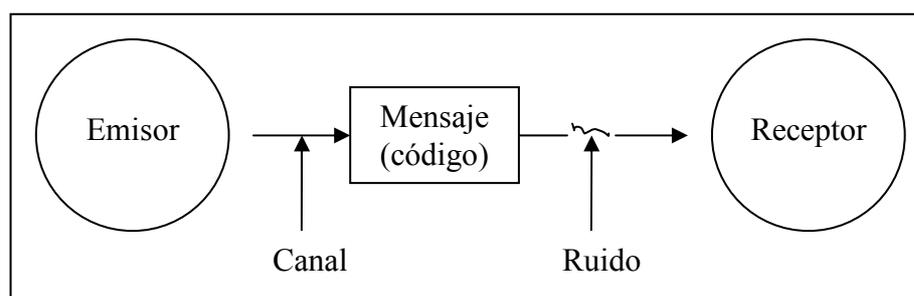
Puesto que la comunicación humana tiene unas características comunes parecería obvio que partir de un modelo general de ésta –desde el que analizar el funcionamiento específico del componente verbal (y el no verbal) de la lengua que pretendemos enseñar a nuestros aprendices– sería condición *sine qua non* para poder realizar nuestra tarea docente con garantías de éxito. Creemos que esto es así porque

[...] como profesor de español [...] el docente posee una idea, más o menos consciente, de lo que es el lenguaje y de cómo se organiza. Su concepción del lenguaje influye de modo directo en su docencia, ya que usará en mayor medida las técnicas y actividades que se ajusten a su modo de pensar y dejará de lado aquellas que representen una visión del lenguaje que no comparte (Pons, 2005: 20).

Sin embargo hagamos examen de conciencia para saber de qué modelo de comunicación, y por tanto del funcionamiento del lenguaje, partimos. Creo que podemos decir que mayoritariamente

Si se nos preguntara qué es la comunicación humana y cómo se produce, seguramente repetiríamos sin dudar la idea de que se trata de un proceso entre un *emisor* y un *receptor*, en el que el primero transmite un *mensaje* al segundo por medio de un *código* y a través de un *canal*. En ocasiones, hay *ruidos* que dificultan la comprensión [...]. Por último, todos los elementos del acto comunicativo comparten un *contexto* común. El siguiente dibujo reproduce todos estos elementos:

Contexto



*Modelo de la comunicación humana, según Jakobson/Shannon y Weaver*

Es hasta cierto punto sorprendente que una explicación tan simplificadora de la comunicación humana goce de una aceptación tan generalizada entre profesores y manuales (Pons, 2005: 24-25).

Seguramente esa es la idea de la comunicación que nos inculcaron en nuestra infancia con tanta fortuna, y tan pocas matizaciones posteriores, que ha permanecido –aunque sea de forma inconsciente– en ocasiones incluso tras años de estudios posteriores, y aún cuando estos hayan estado relacionados con la lengua. Pero puesto que parece ser obvio que tiene una importancia fundamental en cualquier estudio que pretenda afrontar el funcionamiento de la comunicación humana en general, y en la enseñanza de lenguas extranjeras en particular, merecerá la pena que nos planteemos las inadecuaciones del modelo clásico de la comunicación y la propuesta de un nuevo modelo.

### **1.2.1. Los errores del modelo clásico**

Analicemos un breve intercambio comunicativo para ver si se adapta al modelo expuesto en el apartado anterior y que correspondería al modelo clásico de la comunicación:

- *Déjame 600 €*
- *Toma*

Es evidente, para cualquiera que tenga un cierto dominio del español, que el diálogo anterior es –al menos sin tener más datos– anómalo, inadecuado o

cuanto menos extraño. No se puede decir, efectivamente, que sea incorrecto desde el punto de vista gramatical. Tengamos en cuenta, además, que el imperativo se usa en diversos contextos para hacer peticiones sin que despierte este tipo de apreciaciones. Nadie se extrañaría si, por ejemplo, entre dos compañeros de clase que se sientan de lado, se produjera el siguiente diálogo:

- *Déjame la goma*
- *Toma*

¿Qué es lo que cambia aquí entonces? En primer lugar ya tenemos una información complementaria que sitúa el diálogo en unas coordenadas: una clase de un colegio. Estas coordenadas nos remiten a un conocimiento que tenemos almacenado sobre lo que ocurre en este lugar: grupos de alumnos que comparten las mismas clases, que suelen sentarse en el mismo sitio cada día –de manera que tienden a tener una mayor relación con las personas que están a su alrededor– que utilizan diversos utensilios para seguir las lecciones del profesor: bolígrafo, lápiz, goma, etc. Es común que en ocasiones se pida prestado alguno de estos utensilios a un compañero que se encuentra cerca, tal vez por haberlo perdido, olvidado en casa o por otros motivos. Quien deja el utensilio presupone que le será devuelto en cuanto la persona lo haya utilizado para lo que lo necesita –tiempo que suele ser breve– y es consciente de que algún día puede encontrarse en la misma situación y, en ese caso, esperaría también una respuesta favorable a una petición similar. A todo esto hay que añadir que lo que se deja tiene, en la mayoría de los casos, un valor económico bajo y puede usarse bastantes veces antes de agotar su utilidad. Este es el caso que nos ocupa, pues una goma se utiliza para borrar algo escrito en lápiz, tarea que suele realizarse en pocos segundos y que origina un mínimo desgaste en el utensilio, que podrá utilizarse muchas veces más. Todo esto y otros posibles factores –como por ejemplo el conocimiento del comportamiento general de esa persona y del que haya podido tener en otras eventuales peticiones– hacen que en este caso la interacción sea totalmente adecuada.

Sin embargo no ocurre lo mismo en el primer ejemplo antes citado. Podríamos decir que es nuestro conocimiento del mundo el que nos dice que

pedir una suma importante de dinero en nuestra cultura –los 600 € del ejemplo– es una situación *delicada* que requiere de *tacto*; más aún si tenemos en cuenta que el dinero, muy a pesar nuestro, no puede utilizarse varias veces, como ocurre en el caso de la goma. Por todo esto somos conscientes de que en la cultura española pedir esa cantidad de dinero es algo que, en caso de realizarse, se hará entre personas con un alto grado de intimidad y de confianza, prácticamente podríamos reducirlo a familiares (padres e hijos, hermanos) o a la pareja (marido o mujer, novio/a) y a algún caso especial de profunda amistad. Además imaginamos que quien hace esa petición sabe, o sospecha, que la persona que la recibe dispone de ese dinero para dejárselo. Supongamos que Pedro, durante la charla que mantienen en la mesa de un bar; le pide a su hermano Ignacio, persona de un poder adquisitivo alto, esa cantidad de dinero:

**Pedro:** *Déjame 600 €*

**Ignacio:** *Toma*

Como podemos observar, a pesar de que se dieran todas estas condiciones el diálogo sigue resultando *extraño*. ¿Qué es lo que *falla* en él para que tengamos esa impresión? En primer lugar hay que decir que en nuestra cultura el dinero tiene una elevada importancia y que 600 € es una cantidad respetable, por mucho que la situación económica de alguien sea desahogada. Por este motivo nos llama la atención que Pedro utilice una estrategia tan directa como el uso del imperativo para pedir un favor de esta envergadura, teniendo en cuenta que además no justifica para qué quiere ese dinero, ni plantea –y menos aún concreta– su intención de devolverlo. Veamos cómo sería la intervención si Pedro la adecuara a todos estos requisitos:

**Pedro:** *Oye Ignacio, verás, es que este mes aún no he cobrado y tengo que pagar el seguro del coche, ya sabes que últimamente voy un poco justo y me preguntaba si podrías dejarme 600 €, te los devolveré en cuanto cobre*

**Ignacio:** *Toma*

Estoy seguro de que la estrategia de Pedro nos parece ya mucho más adecuada; en primer lugar porque justifica su petición explicando por qué no dispone de dinero: *verás, es que este mes aún no he cobrado...*; *...ya sabes que últimamente voy un poco justo...*; y para qué lo necesita: *...y tengo que pagar el seguro del coche...* Además la petición tiene un grado mucho menor de obligación para el interlocutor: *me preguntaba si podrías dejarme 600 €* y también plantea un término para devolver el dinero: *te los devolveré en cuanto cobre.*

Sin embargo creo que todavía nos parece *rara* la respuesta de Ignacio, ¿por qué? Pues porque otra vez nuestro conocimiento del mundo nos dice que no es frecuente que alguien lleve esa cantidad de dinero encima en efectivo (recordemos que la situación se produce en un bar) de manera que el *Toma* no deja de parecer *raro*. Además esperaríamos que Ignacio, si en realidad puede y quiere acceder a prestar esa cantidad, quitara importancia a la petición de su hermano con una estrategia parecida a la siguiente: *Claro hombre, no te preocupes*, a lo que esperaríamos una reacción de Pedro que pretendería saber si verdaderamente la demanda no implica un esfuerzo excesivo para su hermano: *Oye pero ¿seguro que te va bien?, ¿no los necesitas?* A esto Ignacio podría contestar: *No, no, de verdad que puedo, no te preocupes*; aclarando que está hablando sinceramente, y no sólo por cortesía, cuando dice que se encuentra en situación de satisfacer la demanda de Pedro sin que ello le cause un perjuicio; posteriormente podría concretar una forma de obtener físicamente el dinero para poder prestárselo: *ahora pasamos por un cajero y te los doy* y finalmente quitaría importancia a la celeridad con que este debe ser devuelto: *y tranquilo, me los devuelves cuando puedas*. En el próximo turno de habla se produciría una expresión de agradecimiento de Pedro –opcionalmente acompañada del reconocimiento del valor del favor y de estar en deuda por ello– del tipo: *Muchas gracias, te debo una*; con una contrarréplica de Ignacio que volvería a *quitar hierro* al asunto: *¡Venga hombre, no digas tonterías!* *¿Para qué está la familia?*, finalizada en esta ocasión con una fórmula que pone de relieve el conocimiento compartido de los valores de solidaridad que existen en un familia española.

Veamos el resultado de este nuevo diálogo:

**Pedro:** *Oye Ignacio, verás, es que este mes aún no he cobrado y tengo que pagar el seguro del coche, ya sabes que últimamente voy un poco justo y me preguntaba si podrías dejarme 600 €, te los devolveré en cuanto cobre*

**Ignacio:** *¡Claro hombre, no te preocupes!*

**Pedro:** *Oye, pero ¿seguro que te va bien?, ¿no los necesitas?*

**Ignacio:** *No, no, de verdad que puedo, no te preocupes; ahora pasamos por un cajero y te los doy; y tranquilo, me los devuelves cuando puedas*

**Pedro:** *Muchas gracias, te debo una*

**Ignacio:** *¡Venga hombre, no digas tonterías! ¿Para qué está la familia?*

Creo que estaremos de acuerdo en afirmar que este tipo de diálogo tiene unos visos de verosimilitud mucho más altos que el inicial del que hemos partido y, sin embargo, en algunos manuales de enseñanza de español los diálogos se parecen más a nuestro punto de partida que a su desarrollo final. Tenemos que añadir que el fragmento de diálogo que aquí presentamos no se iniciaría en el bar con estas intervenciones sino que este se inscribe dentro de una conversación en la que le preceden: los saludos al encontrarse, el pedir una consumición en el bar, el charlar acerca de su trabajo, aficiones, de sus respectivas esposas e hijos –si los tienen– de su madre, padre o hermanos, etc. hasta llegar al diálogo que aquí estamos analizando. De la misma manera podemos decir que tampoco el diálogo acaba aquí, sino que le puede seguir, entre otras posibilidades: la negociación del pago de la consumición –que podemos prever intentará realizar Pedro como otra forma de agradecimiento ante el favor de su hermano– el pago de la misma, la salida del bar, la búsqueda del cajero, la realización del reintegro del dinero, la entrega de este a Pedro, la repetición por su parte del agradecimiento y del compromiso de devolver el dinero a la mayor brevedad posible, la reducción de Ignacio de la importancia del favor hecho y de la necesidad de la brevedad en la devolución y la despedida.

En el esquema clásico de la comunicación aparecen los siguientes elementos:

- Código: un sistema convencional de señales a las que se asocian ciertos mensajes.

- Mensaje: el resultado de la codificación, portador de la información o conjunto de informaciones que se transmiten.
- Emisor: el que codifica el mensaje.
- Referente: la realidad extralingüística a la que alude el mensaje codificado por la señal.
- Receptor: el que descodifica el mensaje.
- Canal: el medio físico por el que circula la señal.
- Contexto: el conjunto de circunstancias que rodean el acto de comunicación.

(Escandell, 2005: 10-11).

Como dice Escandell (2005:12) “si la comunicación fuera una simple tarea de codificar y descodificar mensajes, el conocimiento del código debería bastar para [...] recuperar siempre toda la información transmitida, y para dar cuenta de la interpretación de cualquier intercambio”. Sin embargo, como podemos observar en el ejemplo de interacción que hemos propuesto como más adecuado, los procesos que guían la construcción del enunciado lingüístico van mucho más allá de la simple codificación de información y del conocimiento del código. Necesitamos tener información acerca del valor que tiene el dinero en nuestra sociedad, del grado de conocimiento y confianza que hay que tener para pedir cierta cantidad, de las fórmulas más adecuadas para hacerlo, del conocimiento compartido que tienen los interlocutores el uno del otro y del mundo en el que viven, etc. Todo esto poco tiene que ver con el código sino que son todos factores extralingüísticos que sin embargo condicionan extraordinariamente la elección de una forma lingüística concreta a la hora de realizar e interpretar la interacción comunicativa.

Por otra parte “en muchas ocasiones hay una distancia considerable entre lo que se dice y lo que realmente se quiere decir” y pese a ello solemos entendernos. Esto no puede explicarse partiendo del modelo clásico de la comunicación humana, “la explicación debe completarse con algún conjunto de estrategias y principios generales que sirvan de puente para salvar [la] distancia” entre lo que dijimos y lo que quisimos decir (Escandell, 2003: 9-10).

Esto es lo que ocurre también en el ejemplo propuesto, por ejemplo cuando Pedro dice: *...me preguntaba si podrías dejarme 600 €*, que analizándolo estrictamente desde el punto de vista del código no tendría un valor distinto a: *me preguntaba si podrías levantar 150 Kg.* (dicho en un gimnasio a alguien que practica levantamiento de pesas). Sin embargo todos entendemos que una respuesta del tipo: *Sí, sería capaz*, solo es adecuada en el segundo caso y no en el primero. En el primer caso quien realiza el enunciado tiene la *intención* de hacer una petición y no la de conocer la *capacidad* real que tiene esa persona de realizar la acción, cosa que sí se da en el segundo caso. Esta diferente interpretación no se puede explicar recurriendo al código y a su conocimiento. Esto nos indica que la descodificación del código no es suficiente para dar cuenta de estas diferencias y sin embargo todos somos conscientes de que existen y, es más, utilizamos constantemente el lenguaje de esta forma sin que ello nos comporte ninguna dificultad. Todo esto nos hace pensar que

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, [...] 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 (Escandell, 2004: 180-181).

Otra pega que se puede encontrar al modelo clásico de la comunicación es que su funcionamiento apunta hacia el hecho de que lo que hacemos con el lenguaje es transmitir información nueva a nuestro interlocutor, sin embargo

[...] la transmisión de información nueva es sólo una más de las finalidades de la comunicación humana [...]. Además de la transmisión de información nueva y objetiva, la comunicación nos permite influir en los demás, manifestar pensamientos, sentimientos, emociones, y realizar actividades específicas, como

saludar, pedir, agradecer, sugerir, insultar... Un modelo adecuado de la comunicación debe dar cabida, por tanto, a todos estos diferentes objetivos comunicativos. (Escandell, 2005: 21).

Hemos dicho ya, unas líneas más arriba, que es una de estas *actividades específicas* la que realiza Pedro: *la petición*.

Otra cuestión que no está bien resuelta en este modelo es la noción de *contexto*.

El contexto no es “lo que nos rodea”, puesto que, en cualquier acontecimiento comunicativo, estamos rodeados de millares de objetos y de sensaciones [...]. De hecho, lo normal es que hagamos abstracción de la mayoría de ellos para centrarnos solo en aquellos que son relevantes. Esto quiere decir que el contexto no es algo dado y estático, que rodea a hablante y oyente, sino que es algo dinámico, y se va construyendo a medida que progresa el discurso (Pons, 2005: 26).

Por todo esto debemos concluir, siguiendo a Escandell (2003: 16-17), que no es adecuado entender la comunicación humana como un simple proceso de codificación y decodificación. “No hay una correspondencia biunívoca constante entre representaciones fonológicas e interpretaciones. [...]De hecho, contamos siempre con la posibilidad de que haya una cierta separación entre lo que se dice [...] y lo que se quiere decir” y, pese a ello, somos capaces de salvar esta distancia entre significado literal y sentido con la ayuda de “complejos mecanismos de inferencia que entran en funcionamiento automáticamente”. A todo esto hay que añadir que lo contextualizamos todo “de la mejor manera posible para que encaje y tenga sentido”.

### **1.2.2. Un modelo más realista**

El propósito del apartado anterior era mostrar la incapacidad del modelo clásico de la comunicación humana para dar explicación a múltiples aspectos de la misma. En el presente intentaremos presentar un modelo que sea capaz de dar una respuesta satisfactoria a éstos.

El hecho de que la comunicación humana no sea exclusivamente un proceso de codificación y decodificación no significa que este no tenga su importancia, la tiene, lo que ocurre es que

[...] por encima de éste actúa siempre otro proceso superpuesto, que enriquece inferencialmente la información contenida en las representaciones semánticas abstractas por medio de la aplicación de principios deductivos de carácter general (Escandell, 2003: 225).

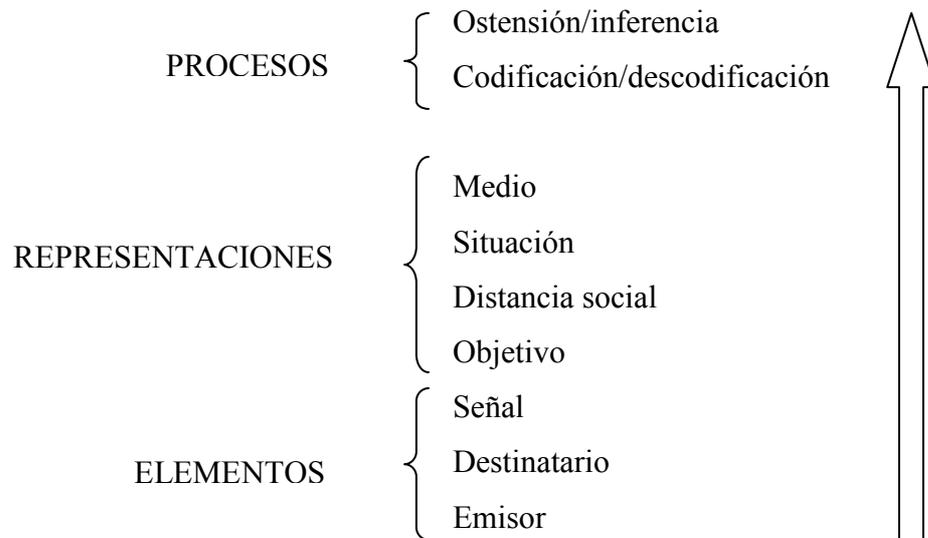
En el planteamiento de un nuevo modelo de la comunicación deberemos tener en cuenta que sea capaz de dar respuesta a ciertos interrogantes que surgen del análisis de la realidad comunicativa. Estos son:

- I) ¿Cómo es posible que lo que decimos y lo que queremos decir puedan no coincidir?
- II) ¿Cómo es posible que, a pesar de todo, nos sigamos entendiendo?
- III) ¿Qué parte de lo que entendemos depende del significado de las palabras que usamos?
- IV) ¿Qué parte depende de otra cosa?
- V) ¿De qué otra cosa?

(Escandell, 2003: 23).

Esta autora (2005: 28-31), propone un nuevo modelo de la comunicación humana integrado por unos componentes que divide en tres categorías:

- Elementos: Son las entidades físicas básicas, los componentes directamente observables en un acto de comunicación.
- Representaciones: Son las entidades mentales que desempeñan algún tipo de papel en la comunicación, ya sea como material de entrada o como material contextual.
- Procesos: Son los diferentes tipos de operaciones que intervienen en el tratamiento de los datos.



En este nuevo esquema de la comunicación el *emisor* “es la entidad (individuo o grupo) que produce una señal con intención de comunicarse”. Esa intención responde al objetivo que tiene al emitir esa señal.

El *destinatario* es la persona, o personas, con la que “el emisor quiere comunicarse por medio de la señal”.

La señal es “una modificación perceptible del entorno producida para comunicar”. Puede haber distintos tipos de señales pero cuando “la señal es de tipo lingüístico recibe la denominación de ‘enunciado’, y constituye la unidad mínima de comunicación”, lo que determinará la delimitación del enunciado será “el cambio de emisor”.

La segunda categoría es la de las representaciones. Esta denominación viene dada como respuesta a un problema que surge de la heterogeneidad de los elementos que integran la comunicación y a la que se encuentra solución “en el concepto de ‘representación interna’”. En efecto si consideramos que “lo determinante son las representaciones internas que cada uno hace de los

diferentes elementos de la situación comunicativa (y no los elementos mismos)” este problema se soluciona pues todos los componentes de la comunicación “intervienen bajo la forma de ‘representaciones internas’; varía su contenido, pero no su formato”. Si admitimos esto debemos aceptar que en realidad a la hora de comunicarnos no partimos de la objetividad de los datos que tenemos a nuestra disposición: situación, relación con el interlocutor, etc., sino que actuamos a partir de la interpretación subjetiva que hacemos de estos datos, de la forma en que nos los representamos internamente. Estas representaciones que se hacen los participantes en la conversación “configuran un conjunto en parte individual y en parte compartido con los otros individuos de su cultura”. La parte común se debe a que estas representaciones “se van adquiriendo paulatinamente como parte del proceso de socialización del individuo” (Escandell, 2004: 185) y hay que tener en cuenta que “*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, ápuđ Escandell, 2004: 185).

La categoría de las representaciones está formada por factores contextuales tales como el objetivo, la distancia social, la situación, y el medio. “El ‘objetivo’ [...] es el propósito que persigue el emisor con su enunciado”; “la ‘distancia social’ es la relación entre los interlocutores tal y como se concibe de acuerdo con los patrones sociales vigentes en cada cultura”; la ‘situación’ se refiere a los “rasgos que definen el grado de institucionalización de cada tipo de intercambio” y el ‘medio’ a la vía, oral o escrita, de la comunicación con sus respectivas categorías interiores: conversación telefónica, cara a cara, ...; o conferencia, carta familiar, ... (Escandell, 2005: 35-36).

En la concepción actual de contexto entran, pues, las representaciones que el hablante se hace del objetivo, del medio, de la situación, distancia, y también del propio emisor y de la información que comparte con él.

Lo importante es que los interlocutores comparten o creen compartir una versión parecida del contexto. La comunicación exitosa depende de cierto conocimiento mutuo: de lo que cada interlocutor sabe y sabe que el otro sabe (Reyes, 2003: 57).

En la categoría siguiente nos encontramos con los procesos que integrarían

dos tipos diferentes de operaciones que se efectúan sobre las representaciones: una de estas operaciones (la de codificación/descodificación) empareja representaciones lingüísticas con representaciones semánticas; la otra (la de ostensión/inferencia) establece vínculos causales entre representaciones, y liga las representaciones formadas durante el curso de la descodificación con otras representaciones del individuo (Escandell, 2005: 28-29).

La ‘ostensión’ es la producción intencional de indicios con intención comunicativa. Mostramos a nuestro interlocutor un ‘indicio’ (una pista) que le manifiesta “una relación natural de causa-efecto entre dos fenómenos”; “la ‘inferencia’ es el proceso por el que se reconstruyen los vínculos que permiten ligar la señal indicial y el contenido a que ésta se refiere”. (Escandell, 2005: 38-39).

En este modelo, pues, el emisor produce una señal, dirigida específicamente a un destinatario concreto, con la intención de comunicarse y guiada por el objetivo que pretende alcanzar. Tanto el emisor como el destinatario manejan representaciones internas del objetivo comunicativo, de la distancia social que les separa, de la situación y del medio. Esas representaciones internas sufren el proceso de codificación y descodificación (del que ya hemos hablado) y a la vez el de ostensión e inferencia. La ostensión es el uso de indicios que hace el emisor para mostrar su objetivo comunicativo y la inferencia la capacidad de interpretar esos indicios relacionándolos (causa-efecto) con las representaciones internas –incluyendo el conocimiento extralingüístico– para obtener nuevas representaciones. Estas últimas llevarán al destinatario a reconocer el significado que el emisor ha querido dar a su indicio, es decir, a interpretar su intención comunicativa.

Intentemos ahora averiguar si esta propuesta podría dar respuesta cabal a las preguntas antes apuntadas:

¿Cómo es posible que lo que decimos y lo que queremos decir puedan no coincidir?

Pues porque como usuarios del lenguaje hemos aprendido que el significado literal de las palabras no es, en la mayoría de las ocasiones, el sentido que pretende trasladarnos nuestro interlocutor. Las palabras son un esquema de significación que se enriquece con otros contenidos.

¿Cómo es posible que, a pesar de todo, nos sigamos entendiendo?

Pues porque nuestro conocimiento del mundo y de nuestro interlocutor, el reconocimiento de su intención, nuestra capacidad de inferencia, el contexto y la situación dados, etc. (es decir, nuestras representaciones internas de todo esto) enriquecen y complementan la interpretación del enunciado lingüístico y suplen la distancia entre lo dicho y lo comunicado.

¿Qué parte de lo que entendemos depende del significado de las palabras que usamos?

¿Qué parte depende de otra cosa?

Contestar genéricamente a estas dos preguntas es más difícil, pero no, como pudiera pensarse, por un defecto en el modelo presentado sino porque lo que entendemos y su dependencia del significado de las palabras variará en cada enunciado. De esta forma no podemos decir, por ejemplo, que el 40% de lo que entendemos depende del significado de las palabras sino que más bien lo que podemos decir es que ese porcentaje variará dependiendo de la diferencia que haya entre lo que decimos literalmente en un enunciado concreto y lo que queremos decir. A mayor diferencia mayor será el papel de significación que tendrán otros elementos (las representaciones internas) y por tanto menor el de la semántica de las palabras.

¿De qué otra cosa?

Pues de las representaciones internas y de los procesos que se efectúan sobre las mismas: la codificación/descodificación y la ostensión/inferencia.

Como podemos observar este nuevo modelo da respuesta a estas preguntas y se ajusta de forma mucho más adecuada a la realidad de la comunicación humana, como bien dice su defensora

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 del 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 [...]. (Escandell, 2004: 181).

### **1.2.3. La comunicación no verbal**

Al observar la conversación de dos personas podemos apreciar que conjuntamente a los elementos de comunicación verbal utilizan también otros de carácter no verbal: gestos, distancia entre interlocutores, el silencio, etc. Los estudios que se han hecho sobre la comunicación no verbal hasta la actualidad defienden que “los signos no verbales constituyen una parte sustancial de la comunicación y de los medios de comunicación humanos”<sup>2</sup> (Cestero, 1999: 13).

Otro dato que apoya la importancia de los signos no verbales es el hecho de que estos pueden cumplir una o varias funciones fundamentales en la comunicación, tales como (Cestero, 1999: 30-31):

- 1) Añadir información al contenido o sentido de un enunciado verbal o matizarlo.
- 2) Comunicar, sustituyendo al lenguaje verbal.
- 3) Regular la interacción.
- 4) Subsana las deficiencias verbales.
- 5) Favorecer las conversaciones simultáneas.

---

<sup>2</sup> “Según el eminente sociólogo norteamericano Raymond Birdwhistell, sólo el 35% del mensaje humano pasa por la palabra, un 38% está vehiculado por la entonación y el resto por la actitud corporal” (Soler-Espiauba, 2000).

No resulta por tanto nada desdeñable su papel en la interacción comunicativa entre humanos.

Los principales sistemas de comunicación no verbal son dos (Cestero, 1999: 16-17):

- El sistema paralingüístico: cualidades fónicas, signos sonoros fisiológicos o emocionales, elementos cuasi-léxicos, pausas y silencios, que a partir de su significado o de alguno de sus componentes inferenciales comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales.
- El sistema quinésico: movimientos y posturas corporales que comunican o matizan el sentido de los enunciados verbales. [La autora incluye aquí la mirada y el contacto corporal].

Estos sistemas, por su importancia, “precisan una enseñanza específica y completa en el aula” ya que “es en la combinación de los significados de todos los signos (verbales y no verbales) emitidos donde se encuentra el contenido o sentido de cada enunciado” (Cestero, 1999: 29).

Los signos no verbales tienen una particularidad y es que los podemos utilizar conscientemente aunque en numerosas ocasiones lo hacemos de forma inconsciente y es precisamente su carácter de actos involuntarios lo que hace que el receptor les dé más crédito que a las propias palabras (Cestero, 1999: 17-18). Porque

[...] we rely so heavily on gestures to interpret each others' thoughts and intentions that if what someone literally 'says' is contradicted what they gesturally 'show', we almost always interpret the former through the filter (or within the frame of reference) of the latter to get the 'true' reading, and not the other way round. Because gestures speak louder, and tell more, than words, we believe them (Janney, 1999).

[[...] confiamos tan fuertemente en los gestos para interpretar los pensamientos e intenciones de los demás que si lo que alguien 'dice' literalmente

se contradice con lo que ‘muestra’ gestualmente, casi siempre interpretamos lo primero a través del filtro (o dentro del marco de referencia) de lo segundo para obtener la lectura ‘verdadera’ y no la opuesta. Porque los gestos hablan más alto que las palabras, y dicen más, nosotros creemos en ellos (traducción propia).]

Sin embargo hay que tener en cuenta que el significado que tienen los signos no verbales, o las inferencias que pueden producir, son los que los integrantes de una cultura les asocian y, por eso, fuera de la misma pueden interpretarse de forma diferente, o no interpretarse por no identificarse como elementos comunicativos. Seguramente casi todos en alguna ocasión (me refiero a los españoles) hemos tenido la sensación de que nuestro interlocutor no era sincero al hablar. Y esa apreciación no provenía, en la mayoría de las ocasiones, de lo que decía sino del uso que hacía de los sistemas no verbales: una tendencia a evitar mirar a los ojos, un tono bajo y vacilante que acompaña a las palabras, etc. Esto ocurre porque como integrantes de la cultura española usamos la mirada como “una forma de comunicación expresiva y reguladora” y por lo tanto su utilización en la conversación es para nosotros normal y necesaria y por ello su ausencia puede dar lugar a diversas implicaturas, entre ellas la de falta de sinceridad. Pero para otras culturas la mirada puede resultar “una forma de intrusión, en lo que se considera más privado y personal, no admisible y difícilmente perdonable” (Cestero, 1999: 38). Tenemos aquí ya todos los ingredientes para un choque cultural que puede tener serias consecuencias, porque “un extranjero en una ciudad española, sobre todo si es mujer, podrá sentirse *agredido* por las miradas ajenas” (Soler-Espiauba, 2000) y si esto sucede así, ¿qué concepto puede tener esa persona de las personas que según su percepción la están agrediendo? Lo mismo puede ocurrir con el contacto corporal que en culturas como la española “acompaña continuamente la conversación, es una forma más, por parte del hablante, de apoderarse de la atención del interlocutor” (Soler-Espiauba, 2000) y que en otras culturas puede percibirse como una conducta agresiva.

A todo esto tenemos que añadir el hecho de que existe una relación de dependencia “entre el sistema verbal y los sistemas no verbales, tanto es así que es imposible comunicar verbalmente sin emitir, a la vez, signos no verbales consciente o inconscientemente” (Cestero, 1999: 17-18). Esto no ocurre con la

comunicación no verbal que no necesita obligatoriamente emitir signos verbales para comunicarse. En conclusión al hablar siempre emitimos signos no verbales que, en muchas ocasiones, producimos de forma inconsciente y que pueden interpretarse de forma distinta en cada cultura. Sobre los que producimos de forma involuntaria no tenemos control y sin embargo pueden estar comunicando y pueden estar siendo malinterpretados. Esto no ocurre con la comunicación no verbal que puede usarse en ocasiones en lugar de la verbal y sin necesidad de la misma. Por estos motivos creemos que la enseñanza de los sistemas no verbales es de gran importancia para evitar el choque cultural y la creación de prejuicios sobre las otras culturas, y para ello se deben dar las herramientas necesarias para que los aprendices de lengua española interpreten adecuadamente estos signos y para que sean conscientes de cómo se espera que interactúen con los demás y de las consecuencias que puede tener no hacerlo.

Aparte de los dos sistemas principales de comunicación no verbal existen otros dos (Cestero, 1999: 16-17):

- La proxémica: concepción, estructuración y uso del espacio.
- La cronémica: concepción, estructuración y uso del tiempo.

En el primero los choques culturales son también frecuentes ya que “las asociaciones y sentimientos que produce el espacio en un miembro de una cultura casi siempre significan otra cosa en el otro” (Oliveras, 2000: 44-45). La percepción que tenemos de lo que es una distancia íntima, personal, social o pública y de las actividades que se realizan dentro de estas distancias varían – y pueden hacerlo de forma sustancial– entre culturas, de manera que lo que en una cultura se percibe como distancia personal, puede verse en otra como íntima.

Así pues, elegir la distancia adecuada en las conversaciones con miembros de una cultura distinta es esencial para evitar la incomodidad –siempre enojosa– e incluso la irritación de nuestro interlocutor (Iglesias, 1998: 471).

En el segundo tampoco faltan los malentendidos. Una de las tantas cosas de las que tenemos fama los españoles es de nuestra impuntualidad a la hora de acudir a las citas. Sin embargo no es esa la percepción que tenemos los españoles cuando quedamos entre nosotros. Esto ocurre porque mientras para unas culturas ser puntual significa llegar con algo de antelación a la hora de la cita, para otras lo es llegar a la hora en punto, y para otras, entre ellas la española, hay un margen mayor que permite llegar, por ejemplo, con quince minutos de retraso sobre la hora prevista sin ser tildado de impuntual.

Los dos sistemas temporales más importantes son “el **monocrónico** y el **policrónico**. El primero implica prestar atención a una sola cosa a la vez. El segundo supone hacer muchas cosas al mismo tiempo”. Las personas que tienen un sistema monocrónico realizan sus acciones una detrás de la otra y “el calendario establecido es prioritario e inalterable” mientras que las que tienen un sistema policrónico realizan varias acciones a la vez y “se considera más importante la acción misma que cumplir con el calendario establecido” (Oliveras, 2000: 45). Así que en una cita realizada entre dos miembros que tengan estas visiones contrapuestas del tiempo nos encontramos ante un potencial conflicto cultural, y este pasará a ser real si los interlocutores no tienen los datos que les permitan identificar los parámetros temporales que maneja el otro y tras esto negociar un acuerdo común.

Creemos que todos los aspectos aquí expuestos son motivo más que suficiente para incluir los sistemas no verbales en la enseñanza de lenguas sin que se relegue su posición, como ocurre en ocasiones en algunos manuales de E/LE, a una mera curiosidad en comparación con la importancia que se otorga a los elementos verbales. Ambos sistemas, el verbal y el no verbal, como propios de la comunicación humana, han de ir de la mano a la hora de formar personas competentes en la lengua que están aprendiendo.

## 2. LA PRAGMÁTICA

### 2.1. ¿Qué es la pragmática?

Siguiendo a Escandell (2003:10) consideramos a la pragmática como “una perspectiva diferente desde la que contemplar los fenómenos”. Esta perspectiva tiene en cuenta los datos que nos ofrece la gramática pero además considera todos “los elementos extralingüísticos que condicionan el uso efectivo del lenguaje”.

Así pues la pragmática se centra en “el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación” (Escandell, 2003: 13-14

El análisis pragmático recurre a conceptos tales como “emisor, destinatario, intención comunicativa, situación, contexto, relación social o conocimiento del mundo” (Escandell, 1996: 96), y en general los expuestos en el epígrafe § 1.2.2 como componentes de la propuesta de un nuevo modelo de la comunicación.

#### 2.1.1. El proceso inferencial y las implicaturas

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) (Escandell, 2004: 186).

Veamos un ejemplo:

(En la calle dos personas se cruzan mientras andan)

- Perdona, ¿tiene hora? (Mientras golpea varias veces la parte superior de su muñeca izquierda con el índice de la otra mano).
  - (Mira su reloj), las 10:30
- Gracias
  - De nada

Esta interacción nos resulta totalmente normal pero su sentido completo va más allá de la literalidad de sus palabras. Todos conocemos algún chiste que juega con la diferencia entre la literalidad de las palabras y su sentido completo, adaptando alguno de estos chistes al diálogo propuesto, podríamos decir que si las palabras de quien formula la pregunta: *¿tiene hora?*, tuvieran pretensión de literalidad la persona que la hace podría sorprenderse ante la respuesta de su interlocutor: *Las 10:30*. Podría reivindicar, en efecto, que esa no era la respuesta que esperaba obtener: *le he preguntado si tiene hora pero no le he pedido que me la diera*, aclarando de esta forma que el sentido de su pregunta es literal y que por lo tanto espera una respuesta del tipo *sí* o *no*, con la que se daría por satisfecho. Sin embargo lo que hace que esto sea un chiste sobre la lengua española es que, como usuarios de la misma, sabemos que el sentido de la pregunta no es este sino el de la petición de la hora a otra persona, y que la formulación lingüística interrogativa utilizada tiene que ver con los recursos de cortesía que estamos habituados a usar en estos casos. Si bien es cierto que estas estrategias están ya estrechamente vinculadas a funciones comunicativas como la petición, sí existe un proceso inferencial que es el que nos permite recuperar el sentido completo del enunciado a partir del literal de las palabras. Este proceso inferencial lo hace el destinatario del mensaje y en este caso podría ser el que sigue:

“si este señor dice: “Perdone, ¿tiene hora?”, dirigiéndose a mí debe ser porque haciéndolo tiene un objetivo. Además acompaña esta secuencia lingüística con una serie de gestos que, entre otras cosas, muestran que en su muñeca no lleva reloj. Mi conocimiento del mundo me dice que la gente habitualmente lleva reloj (generalmente rodeando la muñeca izquierda), este mismo conocimiento me dice que saber la hora es importante en múltiples ocasiones en nuestra vida cotidiana (por la importancia que tiene el tiempo en ella) y también que a veces, por diversos motivos, no podemos disponer de esa información (olvido del reloj, avería del mismo, etc.) A esto debo añadir el conocimiento del contexto en el que me encuentro (situaciones que pueden darse en la calle, etc.) y de mi interlocutor (desconocido). Todas estas premisas hacen que infiera que el sentido de sus palabras va más allá de la literalidad, pues no parece tener sentido, teniendo en cuenta lo anterior, que la intención

del interlocutor sea saber si tengo o no hora, (pues la obtención de esa información no sería relevante para él)”.

Tras el proceso inferencial se llega a la conclusión:

“Por todo esto llego a la conclusión de que lo que realmente está haciendo con este enunciado es pedirme la hora y para ello utiliza una estrategia lingüística cortés: la interrogación. Además mi conocimiento del mundo, en este caso del funcionamiento del uso de la lengua, me dice que este tipo de estrategia se utiliza en muchas otras situaciones con la intención de hacer peticiones que resulten corteses”.

A los mecanismos desarrollados en el ejemplo se les llama *procesos de inferencia* y a la conclusión, *implicatura*. La inferencia es lo que permite salvar la distancia que existe entre el significado literal y el sentido completo de un enunciado, las implicaturas a las que llegamos tras el proceso inferencial “son precisamente ese *plus* que descubrimos en la interpretación” (Escandell, 2004: 186).

Se podría pensar que el funcionamiento de la comunicación humana es, si se me permite la expresión, *retorcido*, es decir, que en la mayoría de las ocasiones el emisor expresa lo que quiere decir de forma indirecta (no literal). Podría pensarse también que un lenguaje que realizara la comunicación de forma directa (literal), sería mejor ya que evitaría al interlocutor la tarea inferencial para interpretar el mensaje. Analicemos de nuevo el diálogo antes propuesto y comparémoslo con el que ofrecemos abajo, para ver si esto podría ser así:

(En la calle dos personas se cruzan mientras andan)

- Perdona, ¿tiene hora? (Mientras golpea varias veces la parte superior de su muñeca izquierda con el índice de la otra mano).
  - (Mira su reloj), las 10:30
- Gracias
  - De nada

Diálogo con pretensión de literalidad mayor:

- Dime la hora / quiero que me digas la hora
  - (Mira su reloj), las 10:30

Todos podemos prever que si alguien pide la hora como se hace en el segundo caso tiene bastantes posibilidades de no conseguir que se la den, por considerarse que la petición es agresiva (uso de un imperativo) y por lo tanto que esa persona es una maleducada. El lenguaje literal debería entonces añadir que esa no es nuestra pretensión: *pero no soy agresivo ni maleducado*. Así pues la petición sería la siguiente: *Dime la hora, pero no soy agresivo ni maleducado*. Si el lenguaje fuera literal el destinatario no tendría por qué entender qué hora es la que quiere que le dé: la de su reloj, la que ha concertado con su dentista para el día siguiente, la hora a la que tiene que recoger a su hija del colegio..., por lo tanto debería añadir: *que marca tu reloj*. El resultado sería: *Dime la hora que marca tu reloj, pero no soy agresivo ni maleducado*. Seguramente se podrían hacer otras consideraciones pero las previas bastan, a nuestro entender, para poder reflexionar sobre una cosa: ¿es este tipo de lenguaje más simple e implica un menor coste de interpretación a nuestro destinatario? Creemos que no, y sin embargo eso es, como mínimo, lo que quiere decir quien hace la petición utilizando la opción del primer diálogo: *Perdone, ¿tiene hora?* Podemos concluir que esta forma tan indirecta de decir las cosas “no se trata de una manera más costosa, sino al contrario: es una manera más económica de comunicar más cosas” (Escandell, 2004: 186).

### **2.1.2. Objetivos de la pragmática**

La pragmática estudia el lenguaje en su uso y sobre todo se centra en dar explicación a los mecanismos que nos permiten obtener la diferencia de significado que hay entre lo dicho (lo codificado) y lo comunicado (el significado que se pretende transmitir). Por este motivo se centra en los procesos inferenciales y en la obtención de implicaturas, y para ello analiza mayoritariamente “los factores extralingüísticos que condicionan el uso de la

lengua” (Escandell, 2005: 96-97), sin olvidar los condicionantes que la gramática impone al uso del lenguaje.

La pragmática se propone pues, partiendo de los datos que le ofrece la gramática pero ampliando la perspectiva desde la que estudia el lenguaje, analizar y dar explicación a los “principios sistemáticos que regulan la comunicación”. Los enunciados que no sigan estos principios pragmáticos podrán ser gramaticalmente correctos pero no serán adecuados. Un enunciado es o no gramatical pero puede ser más o menos adecuado ya que la adecuación “es una propiedad relativa, que tiene que ser evaluada en relación con un contexto de emisión” (Escandell, 2004: 182-183).

### **2.1.3. La competencia pragmática**

En el transcurso del aprendizaje de una lengua además de la gramática, fonética, etc., se aprende también a ir reconociendo qué debemos decir y qué se espera que los demás digan en una situación determinada, es decir, los hábitos comunicativos que son propios de la comunidad en la que estamos inmersos. De esta forma podemos decir que nos representamos internamente los patrones interactivos que se desarrollan en cada situación y que éstos son compartidos por los miembros de una cultura. Estas representaciones están compuestas por

[...] *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 [...] son, además, la principal fuente de expectativas con las que cada uno aborda el intercambio comunicativo (Escandell, 2004: 185).

Al entrar en una panadería, por ejemplo, activaremos el guión (§ 5.3) prototípico de las interacciones que en ella se suelen llevar a cabo.

Teniendo en cuenta todo esto podemos definir la competencia pragmática como el conocimiento del “conjunto de representaciones interiorizadas relativas

al uso de la lengua que comparten los miembros de una comunidad” (Escandell, 2004: 185).

#### **2.1.4. Algunos principios en la evolución de la pragmática**

En la obra de Austin, *How to do things with words*, publicada en 1962 encontramos las bases de la teoría de los actos de habla.

La idea central de la teoría de los actos de habla es que el lenguaje no solamente sirve para describir el mundo, sino también para hacer cosas. (Reyes, 2003: 31).

Para demostrar esto Austin analiza una serie de enunciados contraponiendo dos tipos de actos:

los asertivos o constatativos [...] que se caracterizan por admitir asignaciones de verdad o falsedad, y los performativos a los que solo pueden asignárseles condiciones de “felicidad” (Reyes, 2003: 31).

Los enunciados asertivos, del tipo: *Está lloviendo*, pueden valorarse en términos de ciertos o falsos atendiendo a la realidad mientras que los performativos, del tipo: *Os declaro marido y mujer*, no se pueden valorar en términos de verdad o mentira sino que solo se puede decir de ellos si hacen (condición de felicidad) o no (condición de infelicidad) lo que dicen. Dicho de otra forma si estas palabras reúnen las características necesarias (que las pronuncie un sacerdote, que se haga en una iglesia, que se haga ante dos personas que hayan asistido allí con el fin de casarse, etc.) para hacer lo que dicen, esto es, unir a esas personas en matrimonio.

Posteriormente Austin afirmó que en realidad todos los enunciados realizan acciones, también los constatativos, pues, por ejemplo en *Está lloviendo* lo que se hace es afirmar algo.

El desarrollo de este pensamiento tiene una importancia capital puesto que permite distinguir el “significado del enunciado –lo que las palabras *dicen*– y fuerza de la enunciación –lo que las palabras *hacen*, por ejemplo afirmar,

jurar, pedir, ordenar–.” (Reyes, 2003: 31-32). Esto nos lleva a poder discernir en un enunciado los siguientes *actos* (Fernández, 1998: 65):

**a. Acto locutivo:** Emitimos un enunciado con significado [...]

*[Está lloviendo]*

**b. Acto ilocutivo:** Llevamos a cabo un acto que tiene una fuerza, una intención.

*[Afirmamos]*

**c. Acto perlocutivo:** Corresponde a los efectos que el acto ilocutivo produce en el receptor. [(convencer, sorprender, asustar, etc.)]

*[Por ejemplo, convencerlo de que no salga a la calle].*

Searle, discípulo de Austin, se encargó en su obra de 1969 de desarrollar la teoría de su maestro y para él, “los actos de habla son las unidades de la comunicación lingüística, y se realizan de acuerdo con reglas” (Reyes, 2003: 32). Esas reglas son las que hacen que cuando hablamos nuestras realizaciones lingüísticas sean un acto de habla determinado, si se dan las condiciones necesarias.

Para Searle cada forma lingüística corresponde con un determinado acto de habla “cuando el lenguaje se usa literalmente”. El problema surge al tener en cuenta el gran número de ocasiones en las que “los hablantes usan el lenguaje de manera indirecta, no literal”. Para intentar solucionar esto “Searle explica los actos de habla indirectos como la superposición de dos actos, uno literal y el otro no”. El interlocutor es capaz de interpretar adecuadamente el acto de habla indirecto “gracias a su conocimiento del contexto institucional y particular en que se realiza el acto, y a su capacidad para interpretar [...] la intención del hablante” (Reyes, 2003: 33).

En Searle, 1975 se establece la siguiente clasificación de los enunciados según los diferentes tipos de acción que realicen:

- *Asertivos (o representativos)*: El emisor pretende reflejar el estado de cosas del mundo. [...] *afirmar, referir, explicar, sugerir, presumir, quejarse*, etc. Estos actos se evalúan en términos de *verdadero/falso*.
- *Directivos*: El emisor pretende que el destinatario lleve a cabo una determinada acción. [...] *ordenar, pedir, rogar, aconsejar, recomendar*, etcétera.
- *Compromisivos*: El emisor manifiesta su compromiso de realizar una determinada acción: *prometer, asegurar, garantizar, ofrecer*, etcétera.
- *Expresivos*: El emisor manifiesta su estado de ánimo con respecto a algo: *felicitar, agradecer, complacerse, perdonar, insultar*, etcétera.
- *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*, etcétera (Escandell, 2004: 188).

Otro avance de importancia fundamental en el desarrollo de la pragmática es el **principio de cooperación** postulado por Grice en su conferencia de 1967 (incluida posteriormente en *Sudies in the Way of Words*, 1989). El principio de cooperación se basa en la idea de que al comunicarnos con otra persona damos por descontado que esta va a intentar entendernos. “Y esto es así, según la teoría de Grice, porque entre los hablantes hay un acuerdo previo, tácito, de colaboración en la tarea de comunicarse”. A esto es a lo que Grice llama *principio de cooperación* (Reyes, 2003: 38).

Este principio tiene tal importancia en la conversación que ante una aparente violación del mismo el interlocutor interpreta que en realidad “el hablante ha querido decir otra cosa. Esa otra cosa será una implicatura, es decir, un significado adicional comunicado por el hablante e inferido por el oyente”; tal implicatura se hará partiendo de la presunción de que, efectivamente, el principio de cooperación se mantiene. (Reyes, 2003: 39-40).

Pongamos un ejemplo para clarificar este asunto. En las relaciones de pareja hay momentos maravillosos y otros que no lo son tanto, pongamos por caso que Manuel se fue ayer a ver un partido de fútbol con unos amigos y que regresó tarde a casa encontrando a su compañera dormida. Al día siguiente se

levanta un poco tarde y se dirige a la cocina para desayunar, en ella encuentra a su compañera. El diálogo podría ser el siguiente:

**Manuel:** ¿Hay algo para desayunar?

**Bárbara:** ¿A estas horas?

Evidentemente Bárbara no responde a la pregunta de Manuel, pero ¿piensa Manuel que su compañera no está colaborando con él en la conversación? Pues no, no lo hace, al contrario, presupone que sí coopera y por eso piensa que lo que quiere decir Bárbara es algo distinto a lo que literalmente dicen sus palabras. Manuel gracias a un proceso inferencial llega a la implicatura de que Bárbara en realidad le está comunicando que ya es muy tarde para desayunar e incluso, con ayuda del conocimiento mutuo y del tono de su voz, que está algo molesta con él por haber llegado tarde la noche anterior.

Grice desarrolla el principio de cooperación en máximas que, en principio, son de obligado cumplimiento:

a) *Máxima de cantidad:* di lo justo. [Ni más ni menos de lo necesario]

b) *Máxima de cualidad:* sé sincero.

c) *Máxima de relación:* sé relevante. [es decir, que lo que se dice debe ser pertinente, como decimos coloquialmente debe *venir a cuento*]

d) *Máxima de modo o manera:* sé claro.

(Gutiérrez, 2004: 543).

Nadie duda de la importancia que tuvo la aportación realizada por Grice, pero es evidente que si intentamos comprobar si los enunciados responden a estas máximas enseguida nos daremos cuenta de que no siempre es así. Esto ocurre porque

Hablar no es sólo desarrollar una actividad casi puramente mecánica destinada a transmitir una información objetiva de la mejor manera posible [...]. Sin embargo, tal sería el resultado obtenido por una aplicación estricta de las máximas que integran el principio de cooperación. (Escandell, 2003: 89).

Sin embargo las limitaciones de la teoría de Grice, de las que el propio autor era consciente, no reducen su gran importancia, sobre todo por dos cuestiones (Gutiérrez, 2004: 543):

- a) Es el primer intento de explicar la interpretación de las implicaturas.
- b) Desvela un principio importantísimo en el análisis de la conversación.

Otro hito en la historia de la pragmática es la llamada teoría de la relevancia propuesta por Sperber y Wilson en 1986 en su libro *Relevance. Communication and Cognition*. En esta obra se desarrolla una teoría que esquemáticamente propone (Gutiérrez, 2004: 544):

- que “un mensaje es relevante cuando aporta más información de la que codifica”;
- que cuando recibimos un mensaje presuponemos que es relevante, es decir, que comunica más de lo que dice literalmente;
- que el ser humano tiene “una capacidad inferencial que le permite procesar información implícita, no codificada”;
- que la relevancia es “una propiedad gradual, no absoluta. Un mensaje es tanto más pertinente cuanto mayor sea [...] el número de conocimientos nuevos que genera, y cuanto menor sea el esfuerzo necesario para su procesamiento”;
- que el “el proceso inferencial es una actividad deductiva” que se basa en un enunciado explícito que se compara con otra premisa que obtenemos del contexto y que nos permite “llegar a una conclusión coherente con la situación”.

## 2.2. La enseñanza del componente pragmático en el E/ LE

La enseñanza de contenidos específicamente pragmáticos no debería ser el objetivo aislado de unos materiales complementarios en la enseñanza de E/LE porque dichos contenidos deberían presentarse de forma conjunta e integrada con el resto de los elementos que conforman la lengua: gramática, fonética, semántica, lenguaje no verbal, etc. Sin embargo esto no ocurre así en la mayoría de las ocasiones y son pocos aún los manuales que integran este tipo de contenidos dándoles la importancia que en realidad se merecen.

Es por este motivo que mientras esta sea la situación se hace necesaria la creación de materiales específicos que puedan complementar el déficit que los manuales de E/LE que existen en el mercado tienen en este aspecto.

Creemos que son tres los caminos que pueden seguirse para introducir el componente pragmático en la enseñanza del español como lengua extranjera:

1. Hacer consciente al aprendiz de la existencia de mecanismos inferenciales en la interpretación de los enunciados:
  - a) las expectativas de los oyentes guían el proceso inferencial en la interpretación de los enunciados,
  - b) éstas dependen de numerosos elementos extralingüísticos que se conceptualizan de formas diversas en cada cultura,
  - c) las implicaturas a las que conduce el proceso inferencial pueden ser distintas en cada cultura,
  - d) existe una alta posibilidad de que esté utilizando los procesos inferenciales comunes a su cultura para interpretar los enunciados del español y eso lleva en ocasiones a implicaturas erróneas.
2. Enseñar “a descubrir las diferencias en la extracción de inferencias entre su L1” y el español (Pons, 2005: 70-71).
3. Hacer consciente al alumno de la importancia de manejar el conocimiento pragmático de la lengua:
  - a) para poder interactuar de forma adecuada
  - b) para evitar los malentendidos que pueden llevar a situaciones incómodas, prejuicios y choques culturales.

Estas vías son las que nos proponemos seguir en la propuesta didáctica de este trabajo. Los ejercicios que presentamos están ideados pensando en alumnos que van a estudiar español en España y que tienen distintas lenguas maternas. Por esa razón no podemos ceñirnos estrictamente al segundo punto antes citado y hemos optado por ofrecer ejercicios que presentan los presupuestos y las implicaturas de algunos actos de habla entre españoles – que se realizan de forma distinta en otras lenguas– y compararlos con los presupuestos e implicaturas que dichos actos suscitan en los aprendices. Otros ejercicios incitan a reflexionar sobre estas diferencias y sobre los malentendidos que pueden acarrear y todo ello ayuda a hacer consciente al aprendiz sobre la importancia que tiene el componente pragmático en su competencia comunicativa.

### **3. LA IMPORTANCIA DE LA PRAGMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DEL E/ LE**

La pragmática ha demostrado ya su importancia y lo ha hecho porque está en la base de grandes transformaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras. A ella debemos el concepto de *función comunicativa*, una nueva ordenación de los contenidos didácticos (orientados desde el principio a solucionar problemas comunicativos), la explicación basada en la teoría de la relevancia de muchos tipos de ejercicios, la descripción y explicación de la cortesía, los actos de habla..., la mayor cercanía de los ejemplos a la realidad, etc. (Gutiérrez, 2004: 549).

Pese a ello hay que insistir en su importancia ya que el propio desarrollo de la propuesta de un nuevo modelo de comunicación (§ 1.2.2), y por lo tanto del funcionamiento del lenguaje, nos muestra que la pragmática tiene un papel fundamental en la explicación del uso real del lenguaje. Si a esto sumamos la apreciación que hicimos en otro lugar (§ 1.1) sobre el hecho de que la competencia pragmática se incluye dentro de la competencia comunicativa –y que esta última es un objetivo indiscutible en la enseñanza de lenguas extranjeras– se desprende ya no solo la importancia de la pragmática para este fin sino que esta es imprescindible.

A pesar de que estas razones son ya suficientes para demostrar la importancia de la pragmática en el E/LE vamos a dar algunas más para hacer aún más evidente esta afirmación.

Las lenguas difieren en muchos aspectos: algunos tienen que ver con las diferencias que existen entre sus códigos y otros con “todos aquellos aspectos de su uso que están determinados por factores no estrictamente gramaticales, es decir, en los aspectos pragmáticos” (Escandell, 1996: 98).

Son muchas las variaciones que distintas culturas pueden presentar con respecto a factores extralingüísticos de la comunicación: la distancia al hablar, el contacto físico y visual, y su papel en la comunicación, los gestos, etc.

Lo que muestran todos estos ejemplos es que cada cultura impone a sus miembros un conjunto de normas y principios que determinan qué tipo de conducta social se espera de ellos en cada situación (Escandell, 1996: 107).

Por este motivo quien pretenda comunicarse de forma eficiente en una lengua deberá dominar no solo la gramática, sino que tendrá que “hacerse con un dominio adecuado de un complejo conjunto de conocimientos de naturaleza extragramatical” (Escandell, 1996: 98).

Por supuesto con esto no queremos decir que el componente gramatical de una lengua no sea importante, o que sea de menor importancia que la pragmática; nuestra intención es, simplemente, subrayar que

[...] hay un gran número de fenómenos cuya explicación escapa a los mecanismos de la gramática, y cuyo análisis requiere, por tanto, un enfoque que tenga en cuenta todos los factores extralingüísticos que intervienen en la comunicación [...] (Escandell, 1996: 96).

Ese enfoque no es otro que el pragmático ya que es el único que puede explicar cómo se integran las representaciones internas de todas esas variables extralingüísticas en el proceso comunicativo.

Otro aspecto en el que se aprecia la importancia de la pragmática es la posibilidad que ofrece para prever y corregir errores pragmáticos en los aprendices de una lengua extranjera.

Los presupuestos que manejan los hablantes de una cultura determinada

[...] gobiernan permanentemente y automáticamente la interacción. [...] Pues bien, este grado de fijación [...] y el carácter automático de su funcionamiento se convierten en la principal fuente de fracaso en la comunicación intercultural, ya que cualquier comportamiento, verbal o no, que no se ajuste a los patrones esperados se interpreta inmediatamente [...] como una conducta voluntariamente malintencionada o descortés. (Escandell, 1996: 98-99).

Este fenómeno se da por el propio mecanismo de aprendizaje de una lengua que consiste en que la lengua materna, y/o una lengua aprendida posteriormente, interfiere sobre la lengua que es objeto de aprendizaje. Este mecanismo actúa en el ámbito gramatical pero también en el pragmático.

### **3.1. La interferencia pragmática**

La interferencia pragmática se produce “cuando quienes aprenden otra lengua aplican a ésta los supuestos y las pautas de conducta que rigen en otra lengua adquirida” (Escandell, 1996: 99).

Cuando conversamos con alguien que está aprendiendo nuestra lengua somos conscientes de que puede cometer algunos errores de tipo gramatical (tiempo de los verbos, género, número, estructura de las oraciones, etc.), sin embargo generalmente estos errores “pueden ser corregidos por el interlocutor con relativa facilidad (de modo que sólo afectan a la comunicación en un porcentaje muy reducido de casos)”. Sin embargo no ocurre lo mismo con los errores de origen pragmático, “en la mayoría de las ocasiones no se perciben ni se interpretan como errores, sino como manifestaciones de antipatía, descortesía, mala intención, sarcasmo, sentimiento de superioridad... etc.” (Escandell, 1996: 108).

Lo que ocurre es que como hablantes no somos conscientes de la existencia de mecanismos inferenciales que condicionan la interpretación de los enunciados, ni de que estos se basan en presupuestos que son propios de cada cultura. Tendemos a interpretar los comportamientos que no se adecuan a lo que esperamos de forma negativa, sin sospechar siquiera que pueden

deberse al hecho de que estos aspectos de la lengua funcionan de forma distinta en el sistema comunicativo de nuestro interlocutor.

Así, pues, debe ser tarea del profesor intentar erradicar la interferencia pragmática, sobre todo en aquellos ámbitos en que esta puede ocasionar mayores perjuicios para la comunicación del estudiante con su interlocutor. No hay que olvidar que este tipo de interferencia puede afectar a la producción del enunciado lingüístico que construye el aprendiz pero también a la forma en que este interpreta el mensaje (verbal y no verbal) de su interlocutor. El problema estriba en que

[...] el grado de fijación de los supuestos culturales que rigen la interacción es altísimo, de manera que los hábitos pragmáticos son mucho más difíciles de corregir que los puramente gramaticales [...]. (Escandell, 1996: 107-108).

Por eso es de suma importancia que el profesor de lengua extranjera “sepa identificar los errores debidos a la interferencia pragmática” (Escandell, 1996: 107), sea consciente de los efectos que puede producir en la comunicación y que adopte una metodología

para que los alumnos aprendan también cuáles son las condiciones de adecuación de las formas a las situaciones, cuál es su valoración relativa, y cuál es la conducta esperable en cada situación (Escandell, 1996: 107).

En Thomas, 1983, se han establecido dos tipos de diferentes de interferencias pragmáticas: la *interferencia pragmlingüística* y la *sociopragmática*.

[...] constituirá una *interferencia pragmlingüística* el uso en una lengua de una fórmula propia de otra, con un significado del que carece en la primera. (Escandell, 1996: 99)

Pongamos un ejemplo simple de un diálogo entre dos ingleses:

- Excuse me, could you tell me time, please?
- Of course, it's half past eleven
- Thank you very much
- You're welcome

Imaginemos ahora que esta situación se da entre españoles, el diálogo podría ser el siguiente:

- ¿Podría decirme la hora, por favor?
- Claro, las once y media
- Muchas gracias
- De nada

Hasta aquí no hay nada que decir pero ¿qué podría pasar si un inglés protagonizara este diálogo con un español?:

- ¿Podría decirme la hora, por favor?
- Claro, las once y media
- Muchas gracias
- (Usted es) bienvenido.

No es difícil imaginar cuál de los dos interlocutores es el inglés. El error que comete al decir: (Usted es) *bienvenido*, es debido a una interferencia pragmlingüística, ya que utiliza una fórmula que en inglés se usa para quitar importancia a la necesidad del agradecimiento de otra persona; lo que ocurre es que esa fórmula no tiene ese sentido en español.

Otro aspecto más sutil en el que se pueden dar interferencias de este tipo es en “la frecuencia de uso de las diferentes estrategias que pueden utilizarse para realizar un mismo tipo de acción” (Escandell, 1996: 101), ya que es posible que las estrategias existan en ambas lenguas pero se utilicen en proporciones muy distintas. Por ejemplo en español usamos estrategias corteses para realizar un acto de habla como el de la petición y en inglés también. Lo que varía es la proporción de enunciados que utilizarán esas

estrategias que, como todos sabemos, es mucho más alta en inglés. Quizás muchos de nosotros hemos tenido la sensación, al conversar con un inglés, o al observar su comportamiento comunicativo, de que son extremadamente educados al realizar una petición, incluso puede parecernos un uso ridículo o afectado de la cortesía. Esa apreciación, ese juicio de valor, que hacemos sobre ellos se da porque detectamos que están utilizando un porcentaje muy superior de estrategias corteses de las que los españoles usan habitualmente en este acto. ¿Pero pensamos que está cometiendo un error?, no; su gramática es perfecta y su pronunciación casi nativa; por lo tanto iniciamos un proceso de inferencia que nos puede llevar a una implicatura del tipo: *este inglés es un ridículo, es un finolis, etc.* y posteriormente a la generalización: *los ingleses son unos ridículos, son unos finolis, etc.* De sobras está decir que la mayoría de los ingleses encuentran a los españoles maleducados, bruscos, o cuanto menos poco educados, por la razón inversa: porque los españoles utilizamos en un porcentaje mucho menor las estrategias corteses. Llegados a este punto ya hemos creado el tópico (*los ingleses son unos finolis / los españoles son unos maleducados*) algo contra lo que todos los profesores de lenguas tendrán que luchar denodadamente a lo largo de su vida profesional. ¿Cómo pueden hacerlo? Puesto que la interferencia pragmatolingüística se da mayoritariamente en “los aspectos más convencionalizados y más ritualizados de las relaciones interpersonales [...]: los saludos, despedidas, felicitaciones, etc.” los profesores de una lengua extranjera deberán tener en cuenta que “el conocimiento y el uso adecuado de las fórmulas propias de cada comunidad constituye [...] uno de los objetivos centrales del aprendizaje de una lengua” (Escandell, 1996: 99) y por lo tanto debe ser un objetivo en la enseñanza que realiza el profesor.

El otro tipo de interferencias son las sociopragmáticas y “consisten [...] en el traslado a otra lengua de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura” (Escandell, 1996: 103-104).

Imaginemos el siguiente diálogo entre Mónica (española) y Caroline (estadounidense):

**Mónica:** ¡Caramba, que vestido más bonito!

**Caroline:** Gracias, es nuevo.

Podemos suponer que Carolina estará encantada con la amabilidad de Mónica pero no puede siquiera imaginar lo que, posiblemente, Mónica está pensando precisamente en ese momento de ella. Según Lourdes Miquel, (1997: 11) “la casi totalidad de los españoles perciben [a la persona que da una respuesta de este tipo] como *chocante, pedante, chulo, distante, seco*”. Sin embargo lo que ocurre aquí es que Caroline está dando un tipo de respuesta considerada totalmente normal en la cultura estadounidense, sin sospechar, eso sí, que esa respuesta no es la reacción esperada ante un elogio en la cultura española. Lo esperado es, como desarrollaremos en otro lugar (§ 4.1.3), quitar importancia al elogio. Este error de Caroline se ha producido por una interferencia sociopragmática.

Además hay que tener en cuenta que “cada cultura hace también elecciones diferentes respecto de lo que se entiende como «amenazante» para el otro” (Escandell, 1996: 106-107). Así pues para unas culturas la distancia que mantiene el interlocutor al hablar, el uso que hace del contacto físico y de la mirada pueden resultarle amenazantes cuando en realidad no lo son. De la misma manera en las sociedades orientales se ve como amenazante expresar desacuerdo ante los demás por lo que es normal que haya “una fortísima tendencia a evitar, en la medida de lo posible, los enfrentamientos abiertos, las críticas, las discusiones...” (Escandell, 1996: 106). La interpretación de estos comportamientos como amenazadores e inhibir su producción por el mismo motivo son errores debidos a la interferencia sociopragmática.

Por todo esto la pragmática se ha convertido en una materia obligada en la formación del profesor de una segunda lengua o de una lengua extranjera ya que

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 [...] (Escandell, 2004: 180).

### 3.2. La cortesía

A la relación que existe entre el emisor y el destinatario de un acto comunicativo, definida por las propiedades físicas (edad, sexo, etc.) o sociales (poder relativo, autoridad, etc.) de ambos, se la llama *distancia social* (Escandell, 2005: 57).

Esta distancia “se mide con respecto a dos ejes fundamentales” (Escandell, 2004: 191):

– *La jerarquía*. [...] da lugar a relaciones simétricas (coetáneos, compañeros de estudios, colegas de trabajo, etc.) o asimétricas (viejo/joven, cliente/empleador, médico/paciente, profesor/alumno, etcétera);

– *La familiaridad*. Es una relación simétrica determinada por la relación horizontal que establece el grado de conocimiento previo (desconocidos, conocidos, amigos íntimos, etcétera).

Dicho de otra forma la distancia social entre los participantes de la comunicación determina la relación que existe entre ellos y a su vez esta “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” (Escandell, 2004: 191).

Como vemos, pues, la distancia social determina fuertemente las elecciones lingüísticas y, sin embargo, esta se establece a través de elementos que no son lingüísticos sino sociales. En otras palabras la cortesía está dentro del ámbito de la pragmática puesto que lo que determina un uso lingüístico determinado, y no otro, es un elemento extralingüístico.

La determinación de la distancia social es algo cultural de forma que varían considerablemente de cultura a cultura “los criterios con los que se decide, por ejemplo, qué forma de tratamiento emplear” (Escandell, 2005: 58). Por lo tanto “conocer las condiciones de uso” de las dos diferentes formas de tratamiento en español “es una necesidad fundamental para los alumnos” (Escandell, 2004: 191)

Hay otro aspecto de la cortesía que queremos destacar. El ser humano vive en sociedad y en ella establece una relación con las personas que se

encuentran a su alrededor, esa relación se vehicula a través del lenguaje y, generalmente, este pretende mantener un equilibrio en las relaciones de manera que no se produzcan conflictos. Sin embargo cuando nos comunicamos con alguien en nuestra interactividad diaria, se producen situaciones en las que la relación con nuestro interlocutor puede deteriorarse. La cortesía en el lenguaje sería pues una forma de actuación que pretende *reparar* el posible deterioro que ciertos actos comunicativos pueden generar en nuestras relaciones sociales.

Para finalizar otra dimensión de la cortesía es la relacionada con el concepto de *imagen* (Brown y Levinson, 1978). La *imagen* podría definirse como “la personalidad del hombre como miembro individual de la sociedad de la que forma parte” (Haverkate, 1994: 18). Según esta idea por una parte todos queremos mostrar nuestra mejor *cara* a los demás y no nos gusta que alguien rompa esa imagen social que hemos creado. Si eso ocurre tendrá lugar un conflicto entre esas personas y eso es algo que tendemos a evitar. Dicho de otra forma

la sociedad impone como principio tanto el derecho a defender la propia imagen como la obligación ajena de respetarla. Cuantos actos de habla concuerdan con la imagen del interlocutor, son corteses. Por el contrario, serán descorteses los actos de habla que la ponen en peligro. La cortesía se presenta como un recurso mitigador de las acciones que amenazan ese vaso quebradizo y frágil que es la imagen pública (Gutiérrez, 2004: 547).

## **4. ANÁLISIS PRAGMÁTICO DE FRAGMENTOS DE PELÍCULAS**

### **4.1. El invitado a comer**

La propuesta que nos proponemos abordar está basada en un fragmento de una escena de la película “Tesis” (1996) dirigida por Alejandro Amenábar. Prestaremos especial atención a las siguientes cuestiones del diálogo que en este aparece:

- Temas que pueden aparecer en la conversación entre personas que se acaban de conocer
- Cómo mostrar interés y afinidad hacia el interlocutor para poder progresar en la conversación
- Las fases del acto de habla de un cumplido
- El cambio brusco de tema
- Expectativas o presupuestos que se dan en el guión cultural: un invitado a comer a la casa de otra persona

Para ello tendremos en cuenta la información que tiene cada personaje del resto de los que intervienen en el intercambio comunicativo, además del contexto situacional –así como los presupuestos que se asocian al mismo– y el contexto que las intervenciones comunicativas, tanto lingüísticas como de lenguaje no verbal, van creando a medida que avanzan los diálogos.

A continuación damos información referente a los personajes y ofrecemos el contexto, la situación y la transcripción del diálogo:

### **TESIS (1996)**

**Fragmento:** de 0:50 a 0:51.

#### **Personajes:**

**Ángela:** está haciendo su trabajo de tesis, su edad puede estar alrededor de los 25 años.

**Bosco:** es, más o menos, de la edad de Ángela.

**Sena:** es la hermana menor de Ángela, tiene alrededor de 19 años.

Madre de Ángela (**M**): la madre tiene, aproximadamente, 50 años.

### **Contexto:**

Ángela y Bosco se han conocido en la facultad de Ciencias de la Imagen donde los dos estudian. El diálogo transcurre en la casa de la madre de Ángela, lugar donde esta vive. Bosco ha visitado a Ángela para devolverle unas cintas de vídeo y ella se lo ha presentado a su hermana y a su madre. Esta última le ha invitado a comer y Bosco ha aceptado.

A Ángela le gusta Bosco, y además piensa que él se lo figura, pero ella también sabe que él tiene novia y además no está segura de que sea un buen chico. Bosco es bastante guapo y sabe que tiene cierta facilidad para gustar a las chicas y Ángela sabe que él es consciente de eso. La madre y la hermana de Ángela no conocen nada de Bosco, solo que Ángela y él estudian en la misma facultad y que son amigos.

### **Situación:**

La microescena se inicia en el momento en que los personajes se han sentado a la mesa y empiezan a comer.

### **Transcripción del diálogo del fragmento:**

**Bosco:** ¿Y tú qué estudias?

**Sena:** He empezado Derecho este año.

**Bosco:** Derecho, ¡no me digas! Yo quería estudiar Derecho.

**Sena:** ¿En serio?, ¿y por qué no lo hiciste?

**Bosco:** No sé, no me siento capaz, pienso que hay que ser muy..., tenaz, y muy inteligente.

**Sena:** ¡Buaahhh!, yo no lo soy y ya me ves.

**Ángela:** Bosco, se te va a enfriar la carne.

**Bosco:** (a **Sena**). A mí sí me lo pareces.

**Sena:** ¿El qué?

**Bosco:** Inteligente.

**Sena:** (Gesto de complacencia).

**Ángela:** (a **Bosco**). ¿Qué tal está Yolanda?

**M:** ¿Quién es Yolanda?

**Ángela:** (a **M**): La chica con la que sale.

**Bosco:** Lo hemos dejado.

**Ángela:** (a **Bosco**). ¿En serio?

**Bosco:** Bueno, casi. (A **M**) Esta carne está buenísima.

**M:** (Sonrisa de complacencia).

#### **4.1.1. Temas que pueden aparecer en la conversación entre personas que se acaban de conocer**

**Bosco:** (a **H**). ¿Y tú qué estudias?

**Sena:** He empezado Derecho este año.

En una situación en la que los españoles se reúnen, y permanecen juntos, el silencio es visto como algo incómodo que se debe evitar –siempre y cuando la actividad que van a realizar en común no lo requiera: ir al cine, al teatro, a la ópera, etc.–. Además si hay una persona que acaba de ser presentada y –por lo tanto apenas conocen– se considera que “hay que darle conversación”, sobre todo si, como en este caso concreto, ha sido invitado a comer. Es necesario para los españoles que se dé alguna información inicial –aficiones, trabajo, estudios, intereses, etc.– acerca de la persona que acaba de conocerse para que la conversación fluya y se sepa de qué hablar; de manera que si esta persona no dice nada –cosa que no ocurre aquí pues es el cuasidesconocido quien da el primer paso– se tenderá a interpretar que es tímida o que se siente un poco incómoda por no conocer a nadie. Para evitar este mal trago al invitado se le preguntará acerca de lo que hace –qué estudia, en qué trabaja, qué aficiones tiene, etc.–, con la intención de que se relaje y se sienta mejor al superar la incomodidad del silencio, y al ver que la familia muestra interés hacia su persona. Además esto puede hacer que aflore un tema que tenga un atractivo común con lo que los interlocutores ya habrían encontrado algo que, en cierta manera comparten, y de lo que poder seguir hablando. Esto facilita la superación de la situación inicial de incomodidad a la vez que puede establecer un inicio de afinidad con el interlocutor que haría que la conversación fuera más distendida. De la misma manera se evitarán temas –

al menos hasta que el grado de confianza entre ambas personas sea bastante mayor, suponiendo que los contactos entre estas personas se mantuvieran— que puedan resultar conflictivos, tales como: preferencias políticas, ideología en general, orientación sexual, creencia religiosa; preguntas que puedan resultar indiscretas, por ser demasiado personales: preguntar cuánto dinero se gana —ya que “no se habla de los sueldos salvo en relaciones de mucha confianza” (Miquel y Sans, 1992: 17)—, por su estado civil o por si mantiene algún tipo de relación sentimental con otra persona, etc.

En caso de surgir posiciones que los interlocutores no comparten sobre algún tema no se suele expresar un rechazo frontal evidente; se suele, en esos casos, *esquivar* el tema y buscar otro que ayude a crear un buen clima en la conversación.

Como temas típicos, se puede preguntar sobre los estudios que se están cursando, o que se han cursado, o el trabajo que se está haciendo. Este tipo de preguntas son habituales en la cultura española y no pretenden invadir el terreno personal de la otra persona sino que, al contrario, lo que intentan es mostrar interés por ella, además de ser un tema que no se considera conflictivo.

#### **4.1.2. Cómo mostrar interés y afinidad hacia el interlocutor para poder seguir progresando en la conversación**

**Bosco:** Derecho, ¡no me digas! Yo quería estudiar Derecho.

**Sena:** ¿En serio?, ¿y por qué no lo hiciste?

Cuando se da información personal acerca de alguna de nuestras actividades es habitual que nuestra pareja comunicativa —si, además, tiene la suficiente información para hablar sobre algo relacionado con esta— muestre un interés general, o por lo menos por alguno de sus aspectos —ya sea éste real o simulado como estrategia cortés para facilitar la conversación— y que pida más detalles acerca de la misma. Si esto no es posible, porque entre en conflicto con la visión que el interlocutor tiene relativa a este aspecto —por ejemplo cree que el mundo sería mejor sin abogados y resulta que el interlocutor lo es o está cursando los estudios que inexorablemente le llevarán a serlo— entonces lo

más probable es que intente dejarlo a un lado y buscar otro tema con el que se sienta más cómodo. Si no es así, es decir, si el tema no es presumiblemente *peligroso*, en el sentido de que pueda llevar al enfrentamiento de los interlocutores, y si se tiene la suficiente información sobre él –pues si nuestro invitado resulta ser, por ejemplo, astrofísico y nosotros no tenemos ningún conocimiento sobre este tema difícilmente podremos mantener una conversación prolongada sobre el mismo y, como mucho, se podrá preguntar sobre qué labor desempeña exactamente la persona que realiza este tipo de trabajo, no sin correr el riesgo de que se obtenga por respuesta una retahíla de tecnicismos que tendremos serias dificultades en entender– podrá convertirse en un tema a tratar, y a desarrollar, pues los dos interlocutores comparten cierta información e interés sobre el mismo.

Una vez mostrado el interés por la información que se nos ha dado se puede expresar también afinidad respecto a nuestro interlocutor. De manera que si a nuestro invitado, pongamos por caso, le encanta montar en bicicleta y al anfitrión también puede expresarse un cierto entusiasmo o alegría ante la coincidencia y, me atrevería a decir, ante la oportunidad que la misma les brinda para progresar en la conversación y en el conocimiento mutuo acercándolos un poco más.

#### **4.1.3. Las fases del acto de habla de un cumplido**

**Bosco:** No sé, no me siento capaz, pienso que hay que ser muy..., tenaz, y muy inteligente.

**Sena:** ¡Buaahhh!, yo no lo soy y ya me ves.

(**Ángela:** Bosco, se te va a enfriar la carne).

**Bosco:** (a H). A mí sí me lo pareces.

**Sena:** ¿El qué?

**Bosco:** Inteligente

**Sena:** (Gesto de complacencia).

En primer lugar vamos a analizar brevemente la forma lingüística que origina el cumplido. En realidad, del significado literal de la intervención de Bosco no se puede extraer que este elogie a la hermana de Ángela, sin

embargo todos somos capaces de apreciar que lo hace, aunque sea de forma indirecta; el cumplido está, podríamos decir, como *escondido* detrás de las palabras, es decir, *implícito*. Y efectivamente así es, Bosco en lugar de utilizar una estrategia directa para realizar el cumplido, del tipo: *Me parece una chica muy tenaz y muy inteligente*, que tal vez podría despertar ciertas suspicacias en la destinataria –ya que apenas se conocen– por considerar que sus atenciones son desmedidas y fruto de un interés por agasajarla y no la expresión de una opinión real; lo que hace es utilizar una expresión indirecta que conduce a un proceso inferencial, que por supuesto él calcula que su interlocutor va a llevar a cabo, que podríamos describir de la siguiente forma:

Bosco, en la intervención anterior, acaba de decir que *quería estudiar Derecho*, lo cual, además, implica que no lo hizo y esta implicatura es la que motiva la pregunta de Sena: *¿y por qué no lo hiciste?*, a lo que Bosco responde: *No sé, no me siento capaz, pienso que hay que ser muy..., tenaz, y muy inteligente*. Esta intervención de Bosco exige un proceso de inferencia similar al que sigue: “Yo pienso que es necesario *ser muy tenaz y muy inteligente* para cursar unos estudios como los de Derecho y yo *no me siento capaz* porque considero que no tengo esas cualidades, además ya que tú los estás haciendo esto significa, para mí, que debes de tener esas cualidades, de tenacidad e inteligencia, que yo considero imprescindibles para realizarlos”. Es decir, que Bosco se las ha ingeniado para *decirle* de forma indirecta a la hermana de Ángela que es *muy tenaz y muy inteligente* y puesto que esto lo ha hecho a través de una implicatura que ha realizado Sena, su responsabilidad en la misma es menor y, por tanto, el acto de agasajar no es tan evidente ni tan claro y como consecuencia no puede levantar tantas suspicacias.

Como bien dice Miquel (1997: 10-11) en un intercambio comunicativo en el que uno de los participantes ( $\Sigma 1$ ) hace un elogio a otro ( $\Sigma 2$ ):

En español [...]  $\Sigma 1$  tiene dos expectativas:

- 1.- Que  $\Sigma 2$  no acepte entrar en el ritual del cumplido. [...]
- 2.- Que, por el contexto en el que  $\Sigma 1$  hace el elogio,  $\Sigma 2$  acepte jugar al “rito del cumplido”.

Constatamos que la hermana de Ángela hace una inferencia igual o cercana a la que hemos propuesto ya que lo que escoge es “jugar al rito del cumplido” –lo cual solo puede darse desde el supuesto de creer que nos encontramos ante uno– y

Si eso pasa,  $\Sigma 1$  *presupone que su interlocutor no va a aceptarlo*. Para manifestar esa no aceptación  $\Sigma 2$  se encuentra frente a un paradigma de posibilidades limitadas socioculturalmente entre las que *la estrategia más frecuente es quitar importancia al cumplido*.

Y eso es precisamente lo que hace Sena cuando dice: *¡Buaahhh!, yo no lo soy y ya me ves*, que tiene unas implicaturas tales como: “yo no tengo las cualidades que tú me atribuyes –de tenacidad e inteligencia– y, sin embargo, ya ves –por lo que acabo de decirte– que estoy cursando Derecho, por lo tanto yo no creo que sean necesarias para realizar dichos estudios”. Además el *¡Buaahhh!*, inicial de la hermana de Ángela lleva también a interpretar una implicatura del tipo, “eso son tonterías”, o “eso no es así en absoluto”, que hace más patente la reducción de la importancia al cumplido de Bosco.

Sin embargo,  $\Sigma 2$  espera, a su vez, *que, después, su interlocutor insista en el elogio y señale, con algún recurso, que habla verazmente*.

Y esto es lo que hace Bosco, tras hacer caso omiso de la intromisión conversacional de Ángela, cuando dice: *A mí sí me lo pareces*.

Tras la aclaración de Bosco acerca del referente del pronombre *lo*, que hábilmente reduce de “muy tenaz y muy inteligente” al término considerado como más positivo en nuestra sociedad, *inteligente*, con el que deja fuera de toda duda, la insistencia ante el cumplido.

En su próximo turno,  $\Sigma 2$  *ya puede agradecer el cumplido* y, si quiere y de acuerdo con su estilo personal, puede permitirse alguna broma [...]

Hay que decir, de todas formas, que es habitual que tras el agradecimiento  $\Sigma 2$  haga “algún comentario o cambi[e] de tema, ya que no “suele agradecerse simplemente” (Miquel, 1997: 12).

En este caso Sena “contesta” a la intervención de Bosco con lenguaje no verbal: un gesto, que me he permitido de calificar como de complacencia y que, llegados a este punto, me pregunto si no es también de gratitud. ¿O, a caso, una expresión de gratitud ante un cumplido no lleve implícita la complacencia? De todas formas no es este el lugar ni el momento para analizar este aspecto, que nos llevaría demasiado lejos, así que lo dejaremos para mejor ocasión.

Es en esta cuarta intervención donde termina, en español peninsular, el acto ritual de hacer cumplidos/elogiar.

Pero no acaban aquí los cumplidos que se realizan en este fragmento sino que continúan un poco después, en esta ocasión dirigido a la madre de Ángela. Si bien es cierto que este elogio se utiliza también para cambiar de tema, cosa que analizaremos en el punto siguiente (§3.1.4.), aquí nos centraremos en el acto de habla de realizar un cumplido.

**Bosco:** [...] (A M) Esta carne está buenísima.

**M:** (Sonrisa de complacencia).

Bosco, dice: *Esta carne está buenísima*, dirigiéndose a M, que por otra parte hay que inferir ha sido la cocinera de la misma, con lo cual se hace una inferencia del tipo: “puesto que la carne *está buenísima*, y Vd. la ha cocinado” que nos lleva a una implicatura como, “es Vd. muy buena cocinera”. Otra vez estamos ante una estrategia indirecta; pero como dijimos anteriormente hay dos expectativas posibles para quien hace un cumplido y la primera, recordemos, es:

1.- Que  $\Sigma 2$  no acepte entrar en el ritual del cumplido. Esto sucede en contextos en los que, por la relación que tienen las personas que hablan, por el momento en el que se dice o por las distintas circunstancias que

confluyen,  $\Sigma 1$ , más que hacer un cumplido, hace un comentario como de pasada –o, al menos, así lo interpreta  $\Sigma 2$ –. En ese caso, la reacción esperable al cumplido es simplemente *Gracias*, para cambiar de tema inmediatamente. Este *Gracias* no se interpreta nunca por parte de  $\Sigma 1$  como una aceptación del elogio, sino que, por el contexto en el que está, hace una inferencia e interpreta que  $\Sigma 2$ , en realidad, no ha aceptado hablar de ese elogio.

También cabe este tipo de intercambios cuando  $\Sigma 2$  está en una posición que le permite aceptar los cumplidos (el pintor que inaugura, el artista entrevistado en televisión, etc.). En estos casos  $\Sigma 2$  infiere que  $\Sigma 1$  está contextualmente obligado a hacerle un cumplido y opta por abreviar (Miquel, 1997: 10-11)

En el caso que nos concierne es posible que la madre de Ángela interprete el comentario de Bosco como alguna de estas dos posibilidades. Tal vez piense que *hace un comentario como de pasada*, –hipótesis que puede cobrar fuerza si tenemos en cuenta que además lo ha utilizado para hacer un brusco cambio de tema–

Aún así,  $\Sigma 1$  puede querer dejar claro que su intención no era comentar de pasada eso, sino elogiar verdaderamente, por lo que cabe que insista con algún recurso que indique que habla con la máxima de veracidad:  $\Sigma 1$ : *En serio, de verdad, [...]*. (Miquel, 1997: 11, nota 34).

o simplemente que crea que Bosco está contextualmente obligado a hacerle un cumplido y *opta por abreviar*, con una reacción no verbal como la que lleva a cabo: una sonrisa de complacencia y/o de agradecimiento. En efecto, es común que el invitado a comer a una mesa haga algún comentario elogioso de la comida –y por tanto, mediante una estrategia que requiere un proceso inferencial por parte del destinatario– de la persona que la ha cocinado, –más aún si, como en este caso, es esta la que nos ha invitado a comer– y entonces dicha persona infiere que *está en una posición que le permite aceptar los cumplidos* puesto que el elogio de su interlocutor es hasta

cierto punto ritual, por estar en gran medida *contextualmente obligado* a realizarlo.

En consecuencia, a la hora de conceptualizar los recursos que se utilizan en español peninsular para hacer cumplidos/elogiado, además de los recursos gramaticales y léxicos deberíamos describir las expectativas socioculturales de los hablantes:

*Σ1: Elogia pero presupone que Σ2 va a quitar importancia al elogio.*

*Σ2: Quita importancia al elogio pero presupone que Σ1 insistirá. (Maneras esperadas de quitar importancia. No se suele agradecer en primer término).*

*Σ1: Insiste y deja claro que lo dice en serio.*

*Σ2: Agradece. Hace algún comentario o cambia de tema. (No suele agradecer simplemente).*

(Miquel, 1997: 12)

#### **4.1.4. El cambio brusco de tema**

**Bosco:** No sé, no me siento capaz, pienso que hay que ser muy..., tenaz, y muy inteligente.

**H:** ¡Buaahhh!, yo no lo soy y ya me ves.

**Ángela:** Bosco, se te va a enfriar la carne.

**Bosco:** (a **H**). A mí sí me lo pareces.

**H:** ¿El qué?

**Bosco:** Inteligente.

**H:** (Gesto de complacencia).

**Ángela:** (a **Bosco**). ¿Qué tal está Yolanda?

**M:** ¿Quién es Yolanda?

**Ángela:** (a **M**): La chica con la que sale.

**Bosco:** Lo hemos dejado.

**Ángela:** (a **Bosco**). ¿En serio?

**Bosco:** Bueno, casi. (A **M**) Esta carne está buenísima.

**M:** (Sonrisa de complacencia).

En este fragmento apreciamos tres turnos de palabra –las que aparecen con un tamaño de letra mayor– que tienen la función de realizar un cambio

brusco de tema pues se hacen con la intención de desviar o cortar el tema de conversación que se está tratando en ese momento. En el primer caso Ángela lo intenta con Bosco al llamar su atención, primero con un vocativo como *Bosco*, y añadiendo después *se te va a enfriar la carne*, que además lleva implícita una inferencia del tipo: “cuando la carne está fría no está buena y tú como no dejas de hablar con mi hermana pues no puedes comer, ya que comer y hablar a la vez es una tarea difícil, además de considerarse de mala educación”. Así que de alguna manera se le está *diciendo*: “come y calla” –por otra parte expresión usada, dirigida mayoritariamente a niños, para censurar intervenciones o comentarios inoportunos– con la intención de que infiera que su actitud no le agrada, y esto es así, no lo olvidemos, porque Ángela está interpretando que la actitud, aparentemente cortés, de Bosco tiene como objetivo real flirtear con su hermana y esto le resulta molesto por varios motivos: porque a ella le gusta Bosco –y sospecha que él se lo figura–, porque tiene novia y esta actitud con respecto a su hermana hace que dude, aún más, sobre que sea un buen chico, y finalmente porque cree que actúa premeditadamente ya que sabe que le molestará que intente halagar a su hermana, que además es más pequeña, y sobre la cual es esperable que Ángela, presumiblemente como mujer más experimentada en el trato con los hombres, ejerza su papel de hermana mayor, es decir, el de protectora.

Sin embargo el intento de Ángela no da sus frutos y Bosco no hace ningún caso de su *advertencia* velada. Sin embargo Ángela es una mujer de recursos y no se da por vencida, al contrario decide pasar al *ataque* preguntándole por Yolanda: su novia. Lo hace de la forma más inocente: *¿Qué tal está Yolanda?*, sin embargo su pregunta lleva una carga de profundidad capaz de borrar del mapa la posible labor de *conquista* que Bosco estuviera llevando a cabo. Ángela introduce una información nueva acerca de una persona que desconocen tanto su madre como su hermana, y espera que alguna de estas pregunte por la identidad de la misma, para poder seguir el hilo de la conversación. El éxito de la estrategia de Ángela se plasma enseguida ante la pregunta de su madre: *¿Quién es Yolanda?*, a la que la propia Ángela no tarda en responder: *La chica con la que sale*, y es que es ahí precisamente donde quería llegar Ángela, quería que esa información, hasta ahora desconocida por su madre y por su hermana, y sobre todo relevante para esta última, aflorara

ya que esto cambia las suposiciones que Sena pudiera estar manejando de, pongamos: *chico guapo flirtea conmigo, tal vez le guste, a es simple cortesía pues ya tiene novia o, a pesar de tener novia flirtea conmigo* lo que en nuestra sociedad no denota, precisamente, algo positivo.

Bosco tras contestar escuetamente para contradecir la información dada por Ángela con un: *Lo hemos dejado*, –al que replica desconfiada Ángela: *¿En serio?*, a lo cual Bosco no sabe decir más que: *Bueno, casi–* efectúa inmediatamente un cambio brusco de tema, esta vez apelando al archiconocido recurso de alabar las cualidades de la comida a la que hemos sido invitados, elogiando así de paso a la cocinera que la ha preparado: *Esta carne está buenísima*.

Hay varios

[...] ejemplos de la violación abierta de la máxima de relación (*Diga cosas relevantes*). Un caso extremo es aquel en el que un brusco cambio de tema trata [de] desviar la conversación hacia otro tema que se considera menos «peligroso» [...] (Escandell, 2003: 85).

Así podemos ver que lo que tienen en común estas tres intervenciones es que *no dicen cosas relevantes*, al menos no lo son para el intercambio que se está produciendo en ese momento y lo que intentan es, producir un corte en el mismo y redirigir la interacción hacia otro terreno que resulte más propicio a sus objetivos como hablantes. Apreciamos, pues, que la intervención de Ángela: *Bosco, se te va a enfriar la carne* no aporta ninguna información relevante a Bosco, simplemente lo que hace es interrumpir la interacción entre él y Sena. Instantes después cuando ella misma pregunta a Bosco *¿Qué tal está Yolanda?*, a pesar de que el rito del cumplido entre Bosco y su hermana ya ha finalizado, es presumible que su recién iniciada buena relación pudiera extenderse hablando de otros temas que pudieran serles comunes, sin embargo Ángela interviene rápidamente para introducir una información desconocida para su madre y hermana cosa que dirige la atención de la conversación hacia un nuevo centro de interés. Bosco trata de zafarse de la incursión en ese tema, tras unas breves aclaraciones, con un cumplido a la cocinera: *Esta carne está buenísima*, que otra vez no tiene otra intención –o al

menos esa es la principal— que la de dar por zanjado el tema anterior y abrir otro nuevo.

#### **4.1.5. Expectativas o presupuestos que se dan en el guión cultural: un invitado a comer a la casa de otra persona**

Es común entre los españoles que comparten un espacio que puede dar lugar a una conversación que el silencio se sienta como algo incómodo y puede vivirse de forma tensa y angustiada. En este caso, además, lo es sobre todo para la persona que no conoce a los demás y por ese motivo se considera que se debe intentar “romper el hielo” mostrando interés por el invitado quien a su vez lo hará por la familia.

Ante una invitación a comer por parte de una familia a la que no conocemos lo normal es que pretendamos caer bien a dicha familia y mostrarnos educados, amables y dispuestos a mostrar interés por los integrantes de la misma sin resultar indiscretos. Para ello se supone que hay que mostrarse cooperativo ante las posibles preguntas que nos hagan los comensales y contestar dando algo de información y no con un simple *sí* o *no*.

Si el anfitrión sirve la comida espera, en la mayoría de ocasiones, que el invitado indique cuándo tiene suficiente: *ya es bastante, gracias; ¡vale, vale!*, etc. o que advierta si desea recibir una porción pequeña de comida: *solo un poco, por favor; no me ponga mucho*, en ocasiones justificándolo: *es que como poco, es que he desayunado tarde /mucho*, etc., si no se hace así se corre el riesgo de que nos llenen el plato de tal manera que seamos incapaces de acabárnoslo, dejando una porción importante de comida en el mismo lo que puede llevar a una interpretación negativa del tipo: *no le ha gustado la comida o si come poco me lo podía haber dicho mientras le estaba sirviendo*, puesto que lo que sobra en el plato —por cuestión de la conceptualización de la higiene—, tiene generalmente como destino la basura, mientras que lo que sobra en el recipiente del que se ha servido puede ser consumido en una comida posterior por el resto de la familia. Se verá bien que se acabe la comida que se ha servido o que se justifique de alguna forma si dejamos algo en el plato: *estaba buenísimo pero no puedo más*, etc. Ante el primer supuesto, es decir, que nos acabemos la comida que nos han servido lo más probable es

que nos topemos con otro acto de habla ritualizado: *el ofrecimiento* y por lo tanto se despliegan otra serie de expectativas que podemos resumir de la siguiente forma<sup>3</sup>:

Tres son [...] los elementos más destacados que hay que tener en cuenta para conceptualizar este acto de habla en español:

1.- que, cuando no está pactada previamente, *se presupone que no se va a aceptar la invitación al primer ofrecimiento*,

2.- que, tras la negativa, *el segundo ofrecimiento llega inmediatamente después pero reformulado*, y

3.- que, cuando por fin el visitante acepta la invitación, tiene que *reducir y quitar importancia a su petición* dentro de un paradigma de posibilidades [...] En el caso de una negativa deberá ir acompañada de una justificación (Miquel, 1997: 12-13).

Así, pues, si nos ofrecen servirnos más comida será bien visto si aceptamos puesto que se interpretará como un signo evidente de que nos ha gustado la comida,<sup>4</sup> y si rechazamos habrá que justificarlo diciendo por ejemplo: *No, gracias, ya he comido mucho; normalmente no como tanto; es que como poco*, etc.

#### **4.2. Las peticiones**

En esta ocasión partimos de la primera escena de la película “Hable con ella” (2002) dirigida por Pedro Almodóvar. Prestaremos especial atención a las siguientes cuestiones del diálogo:

- El acto de habla de las peticiones: estructura y fases

---

<sup>3</sup> Si bien Lourdes Miquel, 1997 analiza el acto de habla de invitar/ofrecer, en un contexto distinto al que nosotros nos encontramos, en este caso creemos que son aplicables, de igual manera, los elementos que subraya.

<sup>4</sup> Además en España, sobretodo por las personas mayores, todavía hay una tendencia a conceptualizar el hecho de tener buen apetito, o comer mucho, como algo connotado positivamente: como signo de vitalidad y de buena salud.

- El debilitamiento del sonido de /d/ intervocálico y, su pérdida en el registro coloquial

Para ello tendremos en cuenta la información que ofrecemos de los personajes así como la del contexto y la situación que junto con la transcripción del diálogo ofrecemos a continuación:

### **HABLE CON ELLA (2002)**

**Fragmento:** de 0:06 a 0:07 aproximadamente.

#### **Personajes:**

**Benigno:** enfermero, tiene alrededor de 40 años

**Enfermera:** más o menos de la edad de Benigno

**La chica en coma:** es una chica joven, de 18 años aproximadamente

#### **Contexto:**

Benigno y su compañera de trabajo son enfermeros de una clínica, hace tiempo que trabajan juntos y llevan un tiempo compartiendo el cuidado de una chica joven que está en coma. Entre los dos la cuidan durante todo el día, en ocasiones con la ayuda de alguno de sus compañeros, Benigno tiene el turno de día y su compañera el de noche. La enfermera ha tenido problemas con su marido y se han separado, el marido le ha dejado con el cargo de sus tres hijos, que aún son pequeños. Esta le ha pedido en numerosas ocasiones si podía quedarse por la noche cuidando de la chica y Benigno, que conoce la difícil situación de esta chica, siempre ha accedido de buen grado.

#### **Situación:**

La escena se inicia en el hospital, en el momento en que la enfermera entra en la habitación en donde se encuentra Benigno cuidando de la paciente.

### **Transcripción del diálogo del fragmento:**

**Enfermera:** Hola, buenas tardes (con voz baja).

**Enfermera:** Benigno, ¿te importa quedarte esta noche?, es que mi hermana no se puede quedar con los niños y no tengo donde dejarlos.

**Benigno:** ¿Y por qué has venido?, haberme *llamao* mujer.

**Enfermera:** ¿No estoy abusando de ti? Esta semana te has quedado ya tres noches.

**Benigno:** No te preocupes, si yo con tener una tarde libre me basta.

**Benigno:** Tengo que hablar con los obreros a ver si me arreglan el piso de una vez..., ¡que tengo el piso manga por hombro!, y después tengo que enmarcar una foto, y ya está.

**Enfermera:** Mi situación no va a mejorar, si quieres lo planteamos en la clínica y que decidan.

**Benigno:** Tú no tienes la culpa de que te haya dejado tu *marío* colgada con los tres niños. Tú vienes la noche que puedas, y la que no, pues me quedo yo..., si entre los dos nos apañamos.

**Enfermera:** Muchas gracias (con voz llorosa).

#### **4.2.1. El acto de habla de las peticiones: estructura y fases**

**Enfermera:** Benigno, ¿te importa quedarte esta noche?, es que mi hermana no se puede quedar con los niños y no tengo donde dejarlos.

Tanto la aparición de todos los elementos que pueden constituir la estructura de una petición como la organización en diversas fases del acto de habla de la petición –lo que lo convierte en un acto ritual– tienen que ver, en gran medida, con el mayor o menor esfuerzo que exige al interlocutor satisfacerla. En este apartado trataremos de las demandas que exigen un mayor esfuerzo para el destinatario, a las cuales llamaremos *peticiones de alto coste*.

Una petición es un acto de habla pero esto

[...] 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 (Escandell, 2004: 188).

En una petición como la que encabeza este apartado “podemos identificar tres componentes básicos” (Escandell, 2004: 188-189):

- el *núcleo*, la secuencia mínima que puede expresar la petición [...]

En el caso que nos ocupa el núcleo es *¿te importa quedarte esta noche?* Podemos apreciar que el núcleo es una interrogación que tiene la función de mitigar la imposición de la petición que se hace a la otra persona –que sería mayor ante el uso de un imperativo como *quédate esta noche*– con la intención de reducir su fuerza dando una mayor libertad al destinatario para que elija si desea o no realizar lo que le piden.

- los *apelativos*, es decir, los elementos que sirven para llamar la atención del destinatario [...]

En nuestro ejemplo se utiliza el vocativo *Benigno*.

- los *apoyos*, es decir, las secuencias que modifican el impacto de la petición. [...] se trata de elementos que mitigan o hacen más suave la petición [...] [aunque] también pueden [usarse para] incrementar o agravar la fuerza del acto.

Entre los elementos que pueden aparecer como *apoyos*, mitigadores de la petición, está el de dar algún tipo de justificación que demuestre a nuestro interlocutor que nuestra petición se debe a la concurrencia de uno o varios hechos que la hacen pertinente. En la intervención de la enfermera son los motivos que presenta como justificación a su petición: *es que mi hermana no se puede quedar con los niños y no tengo donde dejarlos*.

El hecho de que las peticiones puedan tener estos tres componentes en español tiene que ver con el llamado *uso estratégico de la cortesía* que consiste en 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 (Escandell, 2004: 192).

El acto que aquí tiene lugar es el de la petición, pero no olvidemos que

[...] *pedir algo* supone, en mayor o menor medida, imponer una obligación al interlocutor, y esta imposición puede tener sus costes sociales (Escandell, 2004: 192).

Así, pues, observamos que una petición está dentro del grupo de acciones que pueden afectar negativamente la relación social de los interlocutores y

[...] 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 [...] (Escandell, 2004: 193).

Y esto es así porque cuando hacemos una petición estamos realizando una acción que tiene un coste para el destinatario y que supone un beneficio para nosotros. Podríamos decir que cuanto mayor es el coste que supone la acción para el destinatario mayor debe de ser el uso de recursos lingüísticos que use el emisor para mitigar los efectos negativos de ese acto sobre las relaciones sociales. Se consigue de esta manera un doble objetivo: tener una mayor probabilidad de conseguir que el destinatario acepte realizar lo que pedimos; y hacerlo de manera que nuestra relación con él no se resienta. Para evitar esto último es para lo que utilizamos las *fórmulas de cortesía relativa* que son, entre otras posibles, las que observamos en la formulación lingüística de

la petición que la enfermera hace a Benigno y que corresponden con las partes que en español pueden aparecer en una petición.

Teniendo en cuenta todo esto podemos decir que

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 (Escandell, 2004: 192).

La *relación previa existente* se fundamenta en la *distancia social* (Escandell, 2004: 191) que existe entre los interlocutores. Esta distancia se mide teniendo en cuenta tanto la relación jerárquica de las personas que llevan a cabo la conversación como su conocimiento previo. Así pues la diferencia en la posición jerárquica –por ejemplo la que tienen un jefe y su empleado– determinará el uso de estrategias de cortesía distintas por parte de ambos a la hora de efectuar ciertos actos de habla. A su vez el grado de conocimiento y de relación mutuos entre individuos también determinará el uso de estas estrategias que no serán las mismas entre personas desconocidas que entre conocidos, amigos o familiares.

Así cuando quien realiza la petición se encuentra en una posición de inferioridad jerárquica deberá extremar el cuidado en la elección de los recursos lingüísticos que utilice –mayor cuanto más grande sea esta inferioridad– con el fin de conseguir su objetivo. En el polo contrario quien esté en una situación de superioridad jerárquica podrá rebajar el uso de estas estrategias, sin por ello olvidarlas. Lo mismo ocurre en cuanto al grado de conocimiento: cuanto más estrecha es la relación de los interlocutores menor es el grado en la utilización de estos recursos. Estas dos facetas de la distancia social se suman y superponen de manera que la realización de una petición a un superior jerárquico poco conocido será necesariamente diferente a la que haríamos en el caso de que tuviéramos un largo conocimiento y una buena relación con dicho superior. Por si fuera poco a todo esto habrá que sumar, y superponer –el efecto positivo o negativo, y su mayor o menor medida– de los actos de habla que realicemos, para de esta forma determinar las estrategias lingüísticas más adecuadas para alcanzar el fin perseguido. Podemos imaginar

fácilmente que los “actos que favorecen la relación por su propio contenido intrínseco”, tales como “*agradecer, felicitar, saludar, ofrecer, invitar, etcétera*”, “son los que menos necesitan de las maniobras lingüísticas de compensación” (Escandell, 2004: 192-193); y estos lo son, además, en distinto grado ya que no es igualmente positivo *saludar* que *invitar*, ni igualmente negativo *pedir* que *ordenar*.

Hemos dicho más arriba que cuanto mayor es el coste que supone la acción para el destinatario mayor debe ser el uso de recursos lingüísticos que haga el emisor para mitigar los efectos negativos de ese acto sobre las relaciones sociales. Esto es cierto para todas las lenguas y por lo tanto podría pensarse que no debería dar problemas al aprendiz de una lengua extranjera pues estos mismos principios actúan en su lengua materna. Sin embargo este es un ámbito en que el error pragmático es abundante y esto ocurre porque

[...] los parámetros con arreglo a los cuales se evalúa lo que es costoso o beneficioso para el destinatario varían considerablemente de cultura a cultura. (Escandell, 2004: 193).

Será, pues, tarea de los profesores el intentar enseñar lo que es más o menos costoso, o beneficioso, según los *parámetros* de la cultura española y, como consecuencia de esto, las estrategias lingüísticas que deben desarrollarse, entre ellas el uso estratégico de la cortesía, para paliar –cuando sea ese nuestro propósito– los efectos negativos que determinados actos de habla llevan implícitos, ayudando de esta manera a nuestros alumnos a crear no solo enunciados gramaticalmente correctos sino también pragmáticamente adecuados.

Además tenemos que indicar que una petición de alto coste, tal como la que tratamos aquí, es un acto de habla ritual –regido por unas convenciones que son propias de la cultura española– y que por lo tanto “se desarrolla[...] en varias fases” (Miquel, 1997: 6). Así pues observamos que la petición se hace después de una introducción a modo de saludo inicial: *Hola, buenas tardes (con voz baja)*, que en este caso es breve pero que podría haber sido más extensa –utilizando, por ejemplo, alguna cuestión acerca de la paciente, o acerca de alguna otra información en común con Benigno, etc.– posteriormente

viene la petición, con los usos estratégicos de cortesía ya comentados. Tras ésta hay una reducción de la importancia de la petición, en este caso aludiendo al esfuerzo que ha hecho la enfermera para hacerla personalmente cuando podría haberla hecho por teléfono: *¿Y por qué has venido?, haberme llamao mujer*. Esta intervención de Benigno lleva implícita un presupuesto común que consiste en considerar que una petición importante debe hacerse de forma personal y presencial. El hecho de que Benigno considere que esto último no era necesario y que podía haber recurrido a un medio no presencial, como es el teléfono, para pedirle este favor permite al destinatario, mediante la inferencia, llegar a la implicatura de que Benigno está rebajando el coste que le supone satisfacer esta demanda. En el siguiente turno de habla la enfermera intenta descubrir si realmente la petición que le está haciendo no le supone un esfuerzo demasiado elevado, más aún cuando es la tercera vez que la repite en el plazo de una semana, lo que le hace pensar que puede estar resultando abusiva: *¿No estoy abusando de ti?*, a lo que añade que es consciente de la asiduidad con que ha realizado las mismas, lo que le hace pensar que posiblemente esté incurriendo en ese abuso: *Esta semana te has quedado ya tres noches*. El hecho de que la compañera de Benigno haga la petición pese a ser consciente de que el coste es posiblemente elevado para él, hace que Benigno infiera –gracias también al contexto que conoce– que no la hace por comodidad personal sino por una necesidad imperiosa, lo que frenaría implicaturas del tipo: *es una fresca, o qué poca vergüenza tiene pidiéndome estos favores*. De alguna manera su compañera, anticipadamente, intuye que estas implicaturas pueden producirse y las refiere explícitamente en su intervención. Benigno, a su vez, vuelve a quitar importancia a la petición de su compañera: *No te preocupes*, añadiendo además que el tiempo libre que necesita no es mucho –dando a entender así que el coste que tiene para él acceder a la petición de su compañera no es tan elevado como esta supone–: *si yo con tener una tarde libre me basta*. Además inmediatamente después enumera las tareas que tiene que hacer en ese tiempo libre para dejar claro que habla sinceramente: *Tengo que hablar con los obreros a ver si me arreglan el piso de una vez..., ¡que tengo el piso manga por hombro!, y después tengo que enmarcar una foto, y ya está*. Sin embargo la enfermera consciente de que esta situación podría repetirse: *Mi situación no va a mejorar*, plantea una

posible solución para no tener que seguir haciendo peticiones de este tipo *si quieres lo planteamos en la clínica y que decidan*. Está, como vemos, dispuesta a exponer su situación ante sus superiores aún con el riesgo que esto conlleva: *que decidan*. Mediante la inferencia podemos llegar a la implicatura de que tras un planteamiento de este tipo entre las posibles reacciones de los superiores de la enfermera estaría la de despedirla por no poder cumplir con su trabajo, lo que, conociendo su problemática, la dejaría en una situación bastante delicada. Este hecho nos vuelve a mostrar que la enfermera es consciente de que puede estar abusando de la confianza de Benigno y de que está dispuesta a asumir riesgos personales para no seguir haciéndolo, dando a entender también que es consciente de que el coste que tiene su compañero al acceder a su petición es necesariamente muy alto. Tras esto Benigno vuelve a restar importancia al coste que le produce la petición de su compañera, en este caso explicitando que conoce la causa que le empuja a hacerla y que comprende que ésta le resulta obligada por las difíciles circunstancias que atraviesa, que por otra parte, no se deben a un comportamiento negligente por su parte: *Tú no tienes la culpa de que te haya dejado tu marío colgada con los tres niños*. Posteriormente Benigno insiste en su disponibilidad para aceptar futuras peticiones de este tipo haciendo un ofrecimiento: *Tú vienes la noche que puedas, y la que no, pues me quedo yo..., si entre los dos nos apañamos*, a lo que su compañera solo le resta darle las gracias, de forma emocionada, ante el reconocimiento de la solidaridad de Benigno: *Muchas gracias (con voz llorosa)*. Todo este proceso sin duda hará que la relación de los dos sea más estrecha, pues ante una actitud de este tipo por parte de otra persona se contrae una deuda moral con la misma. Así ante un eventual favor que Benigno pida a su compañera lo esperable es que ella haga todo lo que esté en su mano para realizarlo.

Podemos conceptualizar de la siguiente forma las diferentes fases que puede tener una petición de alto coste, teniendo en cuenta que  $\Sigma 1$  es quien la hace y  $\Sigma 2$  quien la recibe. Ante una petición pueden ocurrir tres cosas:

- 1.- Que  $\Sigma 2$  acceda a hacer lo que  $\Sigma 1$  le pide

2.- Que  $\Sigma 2$  no acceda a hacer lo que  $\Sigma 1$  le pide

3.- Que  $\Sigma 2$  quiera negociar la petición de  $\Sigma 1$  indicándole en qué medida está dispuesto a satisfacer su demanda.

Hay que decir, antes de continuar con nuestra exposición, que la petición propiamente dicha no se realizaría nada más verse los interlocutores sino que es esperable que estos se saluden y, en ocasiones, que charlen durante cierto tiempo de temas que puedan serles comunes. También hay que tener en cuenta que cuanto mayor sea el coste de la petición que pretendemos realizar mejor se verá que esta –salvo gran dificultad o imposibilidad, debido a elementos como la distancia, enfermedad, etc.– se realice de forma personal, es decir que sea el propio interesado quien la realice, y presencial, es decir, cara a cara y no por otros medios como pueda ser el teléfono. Además cuanto mayor es el coste de la petición tanto mayor es la necesidad de que este acto de habla siga todas las fases que mencionamos más adelante.

Aclaradas estas consideraciones de orden general llegamos a la petición, que deberá realizarse, como hemos dicho anteriormente, mediante el uso estratégico de la cortesía que permita *mitigar el coste* que conlleva el acto para el destinatario.

La estructura de una petición (Escandell, 2004: 189-190) puede contener los siguientes componentes:

- Un elemento que llama la atención del interlocutor (*apelativo*). Entre ellos:

$\Sigma 1$ : <i>Benigno,</i>	(el nombre)
$\Sigma 1$ : <i>Fernández,</i>	(el apellido)
$\Sigma 1$ : <i>Profesor/a, doctor/a, enfermero/a,</i> etc.	(la profesión)
$\Sigma 1$ : <i>¡Oiga!, ¡Perdone!,</i> etc.	(otros elementos)

- A este componente se le añade la expresión mínima que puede realizar la petición (*núcleo*), que puede incluir algún elemento mitigador interno que la modifique:

$\Sigma 1$ : *¿te importa quedarte esta noche?* (la interrogación)  
 $\Sigma 1$ : *quería saber si puedes quedarte esta noche,* (el tiempo)  
 $\Sigma 1$ : *me estoy preguntando si podrías quedarte esta noche,* (el aspecto)  
 $\Sigma 1$ : *te quedas esta noche y yo te sustituyo mañana, ¿vale?,* (el acuerdo)  
 $\Sigma 1$ : *¿no podrías quedarte esta noche?,* (la negación)  
 etc.

Así como la acumulación de estos elementos, como puede verse en el último ejemplo, en el que se utiliza la negación, la interrogación y el tiempo como elementos mitigadores de la fuerza negativa del acto de habla.

- Y además aparecen “unidades externas que modifican el impacto del acto de habla” (*apoyos*), que pueden tener como función amortiguar el conflicto que la petición puede suponer a la relación social. Entre ellas están:

$\Sigma 1$ : *es que mi hermana no se puede quedar con los niños y no tengo donde dejarlos.* (la justificación)

$\Sigma 1$ : *¿Me puedes hacer un favor?*(la búsqueda de compromiso previo)

$\Sigma 1$ : *Ya sé que esta semana te has quedado tres veces, pero...* (el desarme)

$\Sigma 1$ : *Sólo si no te importa.*(la minimización de la imposición)

Etc.

Es después de la petición cuando se abren las tres posibilidades antes citadas:

Si  $\Sigma 2$  accede a hacer lo que  $\Sigma 1$  le pide lo más común es que el primero quite importancia al coste que le origina la petición hecha por  $\Sigma 1$ , para lo cual

puede aclarar que satisfacer los deseos de  $\Sigma 1$  no supone para él un esfuerzo elevado y que, por lo tanto, está en disposición de hacerlo de buena gana:

*$\Sigma 2$ : ¿Y por qué has venido?, haberme llamao mujer.*

*$\Sigma 2$ : No deberías haberte molestado en venir.*

*$\Sigma 2$ : Claro mujer, no te preocupes, yo me quedo.*

$\Sigma 1$ , por su parte, intentará asegurarse de que  $\Sigma 2$  habla verazmente cuando rebaja el coste que le implica realizarla.

*$\Sigma 1$ : ¿No estoy abusando de ti? Esta semana te has quedado ya tres noches.*

*$\Sigma 1$ : ¿De verdad que no te importa?, ya sé que te lo he pedido tres veces esta semana pero es que...*

*$\Sigma 1$ : Oye, si no puedes lo entiendo, no quiero abusar de tu confianza.*

$\Sigma 2$  insistirá en *quitar importancia al coste de la petición.*

*$\Sigma 2$ : No te preocupes, si yo con tener una tarde libre me basta. Tengo que hablar con los obreros a ver si me arreglan el piso de una vez..., ¡que tengo el piso manga por hombro!, y después tengo que enmarcar una foto, y ya está.*

*$\Sigma 2$ : Claro, no te preocupes, no tengo nada que hacer esta noche.*

Si la petición –como es el caso del diálogo que estamos analizando– se hace de forma reiterada, si quien hace la petición la percibe como de alto coste para el destinatario –y por lo tanto prácticamente abusiva– si prevé que las circunstancias pueden obligarle a tener que repetirla es posible que  $\Sigma 1$  plantee una posible solución, que en el caso que nos ocupa podría incluso perjudicarlo, para no tener que volver a hacerla en el futuro.

*$\Sigma 1$ : Mi situación no va a mejorar, si quieres lo planteamos en la clínica y que decidan.*

A lo que  $\Sigma 2$  puede reaccionar mostrando entender los motivos que tiene para hacer las peticiones y haciendo un ofrecimiento para atender las demandas futuras.

**$\Sigma 2$ :** *Tú no tienes la culpa de que te haya dejado tu marío colgada con los tres niños. Tú vienes la noche que puedas, y la que no, pues me quedo yo..., si entre los dos nos apañamos.*<sup>5</sup>

Para finalizar  $\Sigma 1$  agradece:

**$\Sigma 1$ :** *Muchas gracias (con voz llorosa).*

**$\Sigma 1$ :** *Muchas gracias, de verdad.*

**$\Sigma 1$ :** *Te lo agradezco mucho, de verdad.*

Y  $\Sigma 2$  quita importancia a la necesidad de agradecer y/o al acto que ha aceptado realizar<sup>6</sup>:

**$\Sigma 2$ :** *De nada mujer.*

**$\Sigma 2$ :** *No hay de qué (no tiene importancia).*

Llegados a este punto el acto ritual de la petición ha finalizado.

Hemos intentado analizar la petición que encontramos en el diálogo, antes citado, del fragmento de la película “Hable con ella” que será el que trabajaremos con nuestros alumnos en la tercera unidad (§ 5.2.1). Este análisis responde, pues, a esta situación concreta, si bien puede extenderse a otras muchas. Sin embargo nuestro propósito es enumerar los elementos característicos de las peticiones de alto coste en general y para ello creemos que la abstracción que presentamos a continuación, y que comparte la mayoría de los elementos desarrollados más arriba, puede ser de utilidad:

---

<sup>5</sup> Este último par adyacente no es común a todas las peticiones de alto coste y, su desarrollo, se debe aquí al caso concreto de la petición que aparece en el fragmento del diálogo de la película.

<sup>6</sup> En el diálogo tratado no aparece esta fase de la petición por darse un cambio brusco de tema.

## **$\Sigma 1$ acepta realizar la petición**

$\Sigma 1$ : *Formula la petición, mitigando su impacto (usos estratégicos de la cortesía y apoyos mitigadores, sobre todo la justificación), pero presupone que  $\Sigma 2$  tendrá una buena disposición hacia su demanda.*

$\Sigma 2$ : *Presupone que la petición se va a hacer de forma personal y presencial. Quita importancia al coste que le origina cumplir la petición.*

$\Sigma 1$ : *Insiste en saber que  $\Sigma 2$  habla verazmente cuando rebaja el coste que le suponer realizar la petición y presupone que  $\Sigma 2$  le confirmará que es así.*

$\Sigma 2$ : *Insiste en que habla sinceramente al reducir el coste de la petición.*

$\Sigma 1$ : *Agradece*

$\Sigma 2$ : *Quita importancia a la necesidad de agradecer y/o al acto que ha aceptado realizar.*

Los actuaciones tercera y cuarta (en azul) no son absolutamente necesarias, pudiéndose pasar directamente al acto de agradecimiento. Sin embargo creemos que  $\Sigma 2$  verá con buenos ojos que  $\Sigma 1$  desarrolle esta fase del acto de habla, que se hará más necesaria cuanto mayor sea el coste de la petición, que de hacerse dará lugar al par adyacente que le sigue.

Si  $\Sigma 2$  no accede a hacer lo que  $\Sigma 1$  le pide lo habitual es que el primero se *disculpe y justifique su negativa*:

$\Sigma 2$ : *Lo siento mucho pero es que esta noche no puedo quedarme.*

$\Sigma 1$ , por su parte, *quitará importancia al hecho de que  $\Sigma 2$  no acepte realizar lo que le pide*:

$\Sigma 1$ : *¡Vaya!, bueno no importa, ya encontraré a alguien con quien dejar a los niños.*

$\Sigma 2$ , *insistirá en su imposibilidad para acceder a la demanda de  $\Sigma 1$ , pudiendo especificar las causas concretas que se lo impiden*:

*Σ2: Lo siento de verdad pero es que me he comprometido para ir a casa de mis suegros.*

*Σ1, insistirá en quitar importancia a la negativa de Σ2 y puede agradecer, a pesar de la misma, por la buena disposición o cambiar de tema:*

*Σ1: No te preocupes, de verdad, no pasa nada. Gracias de todas formas.*

*Σ1: No te preocupes, de verdad, no pasa nada. Oye por cierto...*

*Y para finalizar, si Σ1 ha agradecido, Σ2 quitará importancia a la necesidad de agradecer.*

*Σ2: Ya ves...., no tienes por qué darlas.*

Así pues el esquema resultante de los recursos y expectativas socioculturales de los hablantes españoles en este caso es el siguiente:

### **Σ2 no acepta realizar la petición**

*Σ1: Formula la petición, mitigando su impacto (usos estratégicos de la cortesía y apoyos mitigadores, sobre todo la justificación), pero presupone que Σ2 tendrá una buena disposición hacia su demanda.*

*Σ2: Presupone que la petición se va a hacer de forma personal y presencial. Se disculpa y justifica su negativa.*

*Σ1, quita importancia al hecho de que Σ2 no acepte realizar lo que le pide.*

*Σ2, insistirá en su imposibilidad para acceder a la demanda de Σ1.*

*Σ1, insistirá en quitar importancia a la negativa de Σ2 (puede agradecer por la buena disposición o cambiar de tema).*

*Si Σ1 ha agradecido, Σ2 quitará importancia a la necesidad de agradecer.*

Si Σ2 quiere negociar la petición de Σ1 le indicará en qué medida puede o está dispuesto a satisfacerla y justificará esos límites:

**Σ1:** *¿Oye, Irene, podrías quedarte un rato con el niño?, es que tengo que ir a una entrevista de trabajo.*

**Σ2:** *Bueno, lo que pasa es que tengo que salir dentro de una hora y media, más o menos.*

**Σ1 puede aceptar los límites impuestos a su petición:**

**Σ1:** *Sí, sí, claro; me va bien, no tardaré mucho, no te preocupes.*

**Σ2 acepta realizar la petición en esos términos:**

**Σ2:** *Vale pues ve tranquila.*

**Σ1 agradece:**

**Σ1:** *Muchas gracias.*

**Σ2: Quita importancia al agradecimiento:**

**Σ2:** *De nada mujer.*

El esquema de las expectativas socioculturales de los hablantes es el que sigue:

**Σ1:** *Formula la petición, mitigando su impacto (usos estratégicos de la cortesía y apoyos mitigadores, sobre todo la justificación), pero presupone que Σ2 tendrá una buena disposición hacia su demanda.*

**Σ2 negocia hasta donde está dispuesto a realizar la petición.**

**Σ2:** *Presupone que la petición se va a hacer de forma personal y presencial. Indica en qué medida está dispuesto a satisfacerla y justificará esos límites.*

***Σ1 acepta los límites impuestos a su petición.***

*Σ2 acepta realizar la petición en esos términos.*

*Σ1 agradece*

*Σ2 quita importancia al agradecimiento:*

Pero también hay otra posibilidad que debemos tener en cuenta:

***Σ1 puede no aceptar los límites impuestos a su petición:***

*Σ2: Bueno, lo que pasa es que tengo que salir dentro de una hora y media, más o menos.*

*Σ1 Indica que no le es posible aceptar esos límites quitando importancia a al hecho de que no pueda acceder a lo que se le pide.*

*Σ1: ¡Vaya!, bueno déjalo, no importa, no te preocupes.*

*Σ2: Se disculpa por no poder hacer lo que se le pide:*

*Σ2: Lo siento de verdad.*

*Σ1 quita importancia a la negativa de Σ2 y puede agradecer por la buena disposición:*

*Σ1: No tiene importancia mujer. Gracias de todas formas.*

*Σ2 quita importancia al agradecimiento:*

*Σ2: De nada mujer.*

El esquema que podemos extraer en esta ocasión es el que sigue a continuación:

## **Σ2 negocia hasta donde está dispuesto a realizar la petición.**

*Σ1: Formula la petición, mitigando su impacto (usos estratégicos de la cortesía y apoyos mitigadores, sobre todo la justificación), pero presupone que Σ2 tendrá una buena disposición hacia su demanda.*

*Σ2: Presupone que la petición se va a hacer de forma personal y presencial. Indica en qué medida está dispuesto a satisfacerla y justificará esos límites.*

### **Σ1 no acepta los límites impuestos a su petición.**

*Σ1 Indica que no le es posible aceptar esos límites quitando importancia a al hecho de que no pueda acceder a lo que se le pide.*

*Σ2 se disculpa por no poder hacer lo que se le pide en otras condiciones.*

*Σ1 quita importancia a la negativa de Σ2 y puede agradecer por la buena disposición:*

*Σ2 quita importancia al agradecimiento*

Todo este complejo grupo de intervenciones activas y reactivas, formando pares adyacentes, en los diálogos propuestos nos da una visión más cabal de las posibilidades que tiene el desarrollo en fases del acto de habla de una petición de alto coste. Además esto nos permitirá, en la propuesta didáctica, ofrecer una síntesis de la información aquí desarrollada y unos ejercicios que ayuden a poner en práctica estos principios.

## **4.2.2. El debilitamiento y la pérdida del sonido /d/**

El debilitamiento del sonido /d/, que se da mayoritariamente en posición intervocálica y que da lugar a la realización del alófono fricativo [ð] (Quilis, 1998: 48-49), es una característica del uso del sistema fonético del español. Este debilitamiento es “especialmente notable en la terminación *-ado* propia de los participios de la primera conjugación y de algunos nombres” (RAE y AALE, 2005: 204); pero también existe en las terminaciones *-ido*, *-ida* característica de los participios de la segunda y tercera conjugación y también de algunos nombres.

Como *uso de la lengua* puede considerarse también perteneciente al ámbito de la pragmática. Por este motivo nos parece oportuno tratarlo en nuestro trabajo, pese a ser un tema ligado tradicionalmente al ámbito de la enseñanza de la fonética española, del cual no es nuestra pretensión desterrarlo, y que nosotros reivindicamos ahora para el terreno de la pragmática porque si bien, en general, coincidimos con la opinión de que en estos contextos “la total omisión de la /d/ [...] debe evitarse en el habla esmerada” resultando “aún más vulgar y rechazable [...] en las terminaciones -ido, -ida” (RAE y AALE, 2005: 204), nos permitimos apostillar que también la *total* pronunciación de /d/ *debe evitarse en el habla coloquial*, por ser la pronunciación adecuada [ð], es más en ciertos contextos en los que nuestra habla no tiene por qué ser *esmerada* –imaginémonos en una tasca charlando animosamente con un grupo de andaluces– la pérdida de dicho sonido sería tal vez más adecuada como estrategia, por ejemplo, para una mayor integración en el grupo.

De todas formas no es nuestro propósito el inducir a los aprendices a que se habitúen a dejar de pronunciar este fonema en los contextos antes citados sino que conozcan y sean conscientes de la diferente pronunciación del sonido /d/ en los mismos y que puedan reconocer y entender que una pronunciación extremadamente *esmerada* en un contexto muy informal puede llevar a los nativos a juicios de valor –que tal vez se den más entre nativos que entre nativos y extranjeros, por ser los primeros generalmente conscientes de que los segundos no tienen el español como lengua materna– tales como: *este tío es un pedante, o se cree que habla muy fino, o nos está insinuando que nuestra forma de hablar no es correcta, y por lo tanto nos trata de incultos, o se cree más culto que nosotros, es un prepotente*; o simplemente que les parezca una forma de hablar ridícula e irrisoria por altisonante. A pesar de ser estas unas implicaturas que pueden preverse como poco habituales se da la paradoja de que la posibilidad de las mismas aumenta proporcionalmente a un mayor dominio de la lengua española por parte del aprendiz y por este motivo consideramos oportuno trabajar este aspecto que además permite practicar la comprensión auditiva y la expresión oral de algunas palabras que sufren este fenómeno fonético y con el cual los aprendices se toparán constantemente en la realidad de la lengua oral española.

### **4.3. El reencuentro**

Ahora vamos a trabajar un fragmento de una escena de la película “La vida mancha” (2003) dirigida por Enrique Urbizu. De ella son los siguientes elementos los que nos interesan:

- Las presentaciones
- Los cumplidos sobre el físico
- La no cooperación en la conversación

Como en otras ocasiones, tendremos en cuenta el contexto y el conocimiento compartido de los participantes en el diálogo.

La información referente a los personajes, el contexto y la situación, así como la transcripción del diálogo se dan a continuación:

#### **LA VIDA MANCHA (2003)**

**Fragmento:** 0:50:56 a 0:51:32

#### **Personajes:**

**Pedro:** tiene unos cuarenta años y ha vuelto a España a ver a su hermano después de quince años de ausencia.

**Sole:** Es de la edad de Pedro. Había sido la novia de Pedro antes de que se marchara.

**Fito:** Es el hermano pequeño de Pedro. Está casado con Juana

**Juana:** Es la mujer de Fito.

**El hijo de Juana y Fito:** Es un niño de unos diez años de edad.

#### **Contexto:**

Pedro y Sole habían sido novios hace tiempo y hacía unos quince años que no se habían visto ya que Pedro se fue a Inglaterra.

Pedro y Fito son hermanos y Sole conoce a este último de la época en que era novia de Pedro.

### **Situación:**

Sole está sentada en un banco de un paseo y ve pasar a Pedro acompañada por una chica y un niño. Cree reconocerlo y se levanta para llamarlo.

### **Transcripción del diálogo del fragmento:**

**Sole:** (Se levanta del banco y se dirige hacia Pedro) ¿Pedro?, ¿eres tú? (Pedro se vuelve), me había parecido pero no me lo podía creer.

**Pedro:** Hola Sole.

**Sole:** Hola... ¿Es tuyo? (dirigiendo la cabeza hacia el niño).

**Pedro:** No, es hijo de Fito. Ella es Juana, mi cuñada. Juana, esta es Sole.

**Juana:** Encantada.

**Sole:** (a **Pedro**). Hacía mucho tiempo que no te veía.

**Pedro:** He venido a ver a mi hermano, estoy de paso.

**Sole:** Dale recuerdos a Fito de mi parte.

**Pedro:** Se los daré.

**Sole:** Estás muy bien.

**Pedro:** Tú también.

**Sole:** Me alegro de haberte visto Pedro. Adiós.

#### **4.3.1. Las presentaciones**

**Sole:** (Se levanta del banco y se dirige hacia Pedro) ¿Pedro?, ¿eres tú? (Pedro se vuelve), me había parecido pero no me lo podía creer.

**Pedro:** Hola Sole.

**Sole:** Hola... ¿Es tuyo? (dirigiendo la cabeza hacia el niño).

**Pedro:** No, es hijo de Fito. Ella es Juana, mi cuñada. Juana, esta es Sole.

**Juana:** Encantada.

**Sole:** (a **Pedro**). Hacía mucho tiempo que no te veía.

Tenemos en este diálogo (en letra de tamaño mayor) los elementos integrantes de una presentación, aunque podríamos decir que no sigue canónicamente todos los recursos que son más frecuentes. Lourdes Miquel (1997: 8) observa que estos son:

<b>Σ: Mira/e,</b>	<b>éste/a es</b>	+	<i>Información</i>
nombre	nombre		
tratamiento	nombre y apellido		
(el/la señor/a	tratamiento		
doctor/a)	(el/la señor/a doctor/a)		

Aunque lo que aquí apreciamos: *Ella es Juana, mi cuñada. Juana, esta es Sole*, es algo ligeramente distinto podemos decir que, en general, sigue la estructura esperada.

Merece prestar atención al hecho de que cuando se presenta a alguien en español es imprescindible dar “algún tipo de información sobre la persona presentada. [...]. La información más habitual [...] es explicar la relación que une a la persona que presenta [...] con la persona presentada [...]” (Miquel, 1997: 9), en este caso esa información es el parentesco: *mi cuñada*. Es interesante subrayarlo porque no todas las culturas tienen la necesidad de dar este tipo de información cuando presentan a alguien. La respuesta de Juana: *Encantada* obedece a la reacción habitual, a nivel formal, a una presentación.

Hay una cosa que podría llamarnos la atención y es que lo normal es que estas intervenciones estuvieran acompañadas “de gestos tales como darse la mano [...] en relaciones formales y/o, en relaciones informales, darse dos besos entre hombres y mujeres y darse dos besos entre mujeres.” (Miquel, 1997: 9). Sin embargo esto no ocurre y no parece ser debido a la juventud de los interlocutores,<sup>7</sup> ya que los protagonistas del diálogo pasan de los treinta años. En nuestra opinión hay otros factores que pueden inhibir el uso de estos gestos que típicamente acompañan a los saludos. Estos podrían ser una distancia corporal mayor de la considerada normal para la realización prototípica de la

<sup>7</sup> Lourdes Miquel (1997: 9, nota 28) apunta que “Entre jóvenes [...] cabe la posibilidad de que sólo se saluden oralmente, sin acompañar la presentación con ningún gesto específico de saludo”.

presentación y el hecho de que ninguno de los interlocutores haya hecho el gesto de iniciar los gestos que acompañan al saludo. Creemos que esto implica un recibimiento un tanto frío de Pedro hacia Sole, pues tras acercarse ella a saludarlo él no reduce la distancia con respecto a ella y tal vez debido a esta falta de aproximación los gestos del saludo no se produzcan. En todo caso nos interesa señalar que la acogida más bien poco calurosa de Pedro a Sole, después de quince años sin verla, se va observando a través del desarrollo posterior que adquiere el diálogo entre ambos. Nuestra intención, pues, al tratar las presentaciones en la propuesta didáctica que elaboramos a partir de este fragmento de película, es que los aprendices detecten la peculiar presentación que aquí se produce –para ello deberán conocer las pautas generales características de las presentaciones– y que tras observar cómo transcurre el diálogo sean capaces de hacer una interpretación de la misma.

Para ello, como hemos dicho, los alumnos deberán conocer las características de las presentaciones que se desarrollan siguiendo el curso habitual, con este fin propondremos un esquema en donde además de elementos lingüísticos aparecen, sobre todo, aspectos pragmáticos.

Otro aspecto sobre la gestualidad que puede resultar interesante es el hecho de que quien presenta “suele tocar el brazo o acercarse mucho a la persona a la que dirige la presentación y las personas presentadas se acercan más entre sí” de lo que lo hacen en otras culturas (Miquel: 1997: 9, nota 27).

Lourdes Miquel (1997: 8-9) desarrolla las fases del acto de habla de presentar diciendo que cuando se presenta a alguien “se dirige la atención de la persona a la que se le va a presentar a otro” utilizando los elementos que anteriormente ha presentado como esquema y que se encuentran citados más arriba. Posteriormente “se introducen los datos de la persona presentada” y para finalizar, “se da algún tipo de información sobre la persona presentada” mayoritariamente se explica “la relación que une a la persona que presenta [...] con la persona presentada [...] (*un amigo mío / una compañera de trabajo / mi hermano /...*). Otro tipo de información que se espera es que quien presenta diga, a quien se le va a presentar a la otra persona, que ya le había hablado antes de ella y/o “que se refiera a algo que compartan o puedan compartir las personas presentadas”.

Tras la presentación y las reacciones de respuesta previstas para la misma: *Hola, ¿qué tal?, encantado/a, mucho gusto*, etc. las interacciones tratarán, por lo general, “del interés que tenían [esas dos personas] en conocerse” y otra posibilidad es que “retomen algún elemento de los que se han introducido en la presentación” (Miquel 1997: 9) y que supone tener algo en común que les permite iniciar la conversación. Efectivamente es esa información lo que hace que dos españoles puedan iniciar una conversación cuando acaban de conocer a alguien sin sentirse incómodos y por lo tanto estos

[...] esperan y necesitan recibir información para poder actuar y, por consiguiente, si no la reciben, no saben cómo comportarse frente a la persona que acaban de conocer (Miquel, 1997: 9)

Tenemos, de nuevo aquí, una exigencia que al no ser común en todas las culturas puede ocasionar situaciones de choque cultural por las diferentes expectativas que pueden tener los interlocutores de diferentes lenguas con respecto a un mismo acto de habla.

#### **4.3.2. Los cumplidos sobre el físico**

**Sole:** Estás muy bien.

**Pedro:** Tú también.

Hemos hablado anteriormente de los cumplidos y los hemos analizado (§ 4.1.3.3), sin embargo queremos ahora centrarnos en un tipo concreto de cumplido, el que se refiere al físico. Las diferencias con el resto de los cumplidos estriban en que

Cuando el cumplido se refiere al físico de la persona: “*¡Qué guapo/a estás!*”, los españoles suelen entrar en el ritual, es como si, no entrar, implicara una cierta aceptación del elogio (Miquel, 1997: 12).

Y esto no es en general deseable ya que lleva a implicaturas del tipo: es *un creído/a, un chulo, etc.*

Aquí, como en el resto de los cumplidos,

[...] actúan las mismas presuposiciones: quitar importancia, insistir, aceptar y, eventualmente, hacer alguna broma o algún comentario gracioso. Lo que ocurre es que, en este caso, las estrategias para quitar importancia al cumplido son más variadas: reducirlo[,] [...] devolverlo[,] [...] o bien bromear o ironizar ya en la primera intervención [...] (Miquel, 1997: 12).

La estrategia que utiliza Pedro para *quitar importancia* al cumplido que le hace Sole: *Estás muy bien*, es en esta ocasión devolverlo: *Tú también*.

#### **4.3.3. La no cooperación en la conversación**

Del conjunto de este diálogo se desprende que el recibimiento que hace Pedro a Sole es un tanto frío. El saludo de Pedro, por ejemplo, no es que sea muy efusivo, teniendo en cuenta que no se ven desde hace quince años y que habían sido pareja: *Hola Sole*. Creemos que la característica general de las intervenciones de Pedro es que son turnos reactivos a las de Sole. Lo que hace Pedro es, simplemente, reaccionar de forma escueta ante lo que dice Sole. No se interesa por obtener información relativa a su persona: estado civil, si tiene o no hijos, su trabajo, familia, etc. todo ello cosas que podrían mostrar un cierto interés por la otra persona. Esta *falta de cooperación* en la conversación es la que hace que esta sea tan breve, puesto que Sole infiere de la actuación de Pedro que no tiene ningún interés en alargar la conversación, ni en saber nada de ella.

Esta falta de cooperación desde el inicio del diálogo, en la falta de acercamiento físico de Pedro a Sole, y a lo largo del mismo es lo que produce esa sensación de distanciamiento entre los protagonistas de la interacción y es lo que nos proponemos que nuestros aprendices sean capaces de detectar. Si uno no se comporta como el otro presupone que debe hacerlo, por ejemplo mostrando alegría ante el encuentro e interesándose por su persona, sentirá a esa persona como distante, fría. Si esto sucede la conversación se augura

como corta y es muy posible que los próximos encuentros, si esta tónica persiste, tiendan a evitarse y que sean breves si se producen.

Creemos que esto tiene grandes repercusiones en nuestros estudiantes ya que Pedro se muestra conscientemente distante, sabe cómo hacerlo y las consecuencias que esto tiene en su interlocutor, pero y nuestros alumnos: ¿saben que esta forma de actuar puede provocar este tipo de implicaturas en los españoles?, ¿saben cómo esperan los españoles que se comporten, y las repercusiones que puede tener no responder a estas expectativas? Si la respuesta es negativa, es nuestro deber como profesores de español, facilitarles esta información y hacerles reflexionar sobre la importancia de estas cuestiones.

## **5. EXPLOTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES**

### **5.1. Propuesta de actividades**

Para realizar las actividades de nuestra propuesta hemos elegido fragmentos de secuencias o secuencias enteras de las películas “Tesis”, “Hable con ella”, y “La vida manchada”. Lo que nos ha llevado a elegir estas películas –y de éstas las escenas sobre las que nos basamos para realizar los ejercicios– es que, según nuestro criterio, hacen un uso actual y verosímil de la lengua oral española en sus diálogos. Esta lengua responde a un uso neutro o estándar de la lengua –con la aparición de algunos coloquialismos y fenómenos fonéticos propios del registro oral– en el sentido de que no aparecen vulgarismos, dialectalismos, o jergas que puedan entorpecer la comprensión de los estudiantes y que no están presentes, en la misma medida que el lenguaje utilizado en estos diálogos, en la competencia comunicativa de la mayoría de los hablantes del español.

Por otra parte la elección de los fragmentos se debe a la convicción de que los aspectos en ellos tratados dan pie a proponer actividades que sirven a los estudiantes para trabajar, como es nuestro objetivo, con aspectos centrados en la pragmática de la lengua española que a nuestro entender resultan de una alta productividad y que pueden inducir con facilidad al error por efecto de la interferencia pragmática (§ 3.1).

Estas actividades están dirigidas a estudiantes extranjeros de varias nacionalidades que estudien español en España, sin embargo creemos que pueden ser adaptadas por el profesor a otras necesidades sin mucha dificultad.

En cuanto al nivel las actividades se dirigen a estudiantes de un nivel avanzado (B2 consolidado, C1 y C2). Esto se hace por varios motivos: en primer lugar porque

Los problemas de comunicación intercultural que pueden generar las interferencias pragmáticas se agravan, paradójicamente, en los niveles más avanzados. Se ha demostrado que el mayor dominio de la gramática permite a los alumnos más posibilidades de expresión, de modo que son más proclives a intentar reproducir las estrategias de interacción que utilizarían en su lengua. Y, a la vez, cuanto mejor es el dominio de la gramática que presenta el aprendiz, más posibilidades hay de que su interlocutor malinterprete cualquier comportamiento que se aparte de lo esperado, y lo atribuya a la existencia de sentimientos negativos. (Escandell, 1996: 108).

En segundo lugar porque en los cuadros presentados se ha pretendido dar una información detallada de los elementos pragmáticos que se trabajan. Información que puede resultar compleja para niveles más bajos. Además se proponen ejercicios de reflexión sobre el lenguaje y de expresión de conclusiones que requieren de un relativo dominio del español.

Lo que nos lleva a considerar que los ejercicios son de nivel avanzado no son los contenidos pragmáticos que trabajamos, sino la forma en la que lo hacemos; por ese motivo creemos posible una adaptación de este material para hacerlo asequible a estudiantes de nivel intermedio. También pensamos que la información que contienen los cuadros puede utilizarse incluso en niveles elementales, aunque esto ya exigiría al profesor una reelaboración total de los ejercicios propuestos.

Hemos intentado que las unidades didácticas que presentamos sigan el enfoque por tareas (basado en el procedimiento diseñado por Sheila Estaire, 1999 y 2000 *a* y *b*) porque creemos que unas actividades enfocadas en la acción y en la consecución de un objetivo (la tarea final) era especialmente apropiado para tratar contenidos pragmáticos, que están íntimamente ligados a

la realidad del acto comunicativo y al hecho de *hacer cosas con palabras*. En algunos aspectos el manual *Gente 3*, (elaborado por E. Martín, N. Sánchez y N. Sans) nos ha servido también de inspiración.

## **5.2. Un contexto *relevante***

Antes de ofrecer el diálogo a nuestros alumnos les facilitamos un contexto físico sobre la situación en la que se encuentran los personajes y también un contexto cognoscitivo, es decir, de la información que cada personaje tiene de los demás. Hasta aquí, nada es extraño, pero queremos dejar claro que, en ocasiones, el contexto que proporcionamos en la explotación de la actividad no corresponde de manera exacta al contexto *real* que se desprende del visionado de la película. Efectivamente, si somos espectadores de, por ejemplo, la película “Tesis”, al llegar al fragmento que ofrecemos como propuesta de actividad sabemos que Ángela tiene dudas sobre la posible implicación de Bosco en unos asesinatos; sin embargo debemos tener en cuenta que nuestros aprendices van a visionar el fragmento que nosotros les demos y por tanto toda la información anterior a este les es desconocida. Además si les diéramos el contexto “real” de la película posiblemente solo conseguiríamos hacerles pensar que poco tiene que ver con ellos, ya que –Dios mediante– no se van a encontrar nunca en una situación semejante. Y si bien no les faltaría razón, no es menos cierto que si les facilitamos un contexto “relevante”, es decir, el que necesitan para entender la microsecuencia que les proponemos y que, además es una situación posible en la que los estudiantes pueden encontrarse –sobre todo si deciden aprender español en España–: la convivencia en familias españolas, y por lo tanto el compartir la comida con ellos, o la posibilidad de que algún español les invite a comer a su casa. Todas estas situaciones sí tienen mucho más que ver con las posibles necesidades reales de nuestros estudiantes y con nuestros objetivos docentes al explotar estas actividades. Así pues sacrificamos la verdad *estricta* por la verdad *relevante* en beneficio tanto de profesores como, sobre todo, de alumnos: a los primeros porque les permite mostrar y trabajar, partiendo de un contexto concreto, algunos exponentes propios del esquema general de esta situación comunicativa– y por lo tanto en lugar de decir que Ángela sospecha que Bosco es un maníaco asesino, no

vacilamos en utilizar la *atenuación*: “Ángela no está segura de que Bosco sea un buen chico”, que si bien falta a la verdad no falta a la verdad *relevante*, pues nos indica que Ángela no está segura de la integridad personal de Bosco— y a los segundos porque esta *realidad relevante* es mucho más cercana a una situación realista para un alumno de E/LE, y para cualquier persona, y además nos permite seguir perfectamente el desarrollo de la interacción que vamos a trabajar y centrarnos en los objetivos que perseguimos.

### **5.3. Marcos o guiones culturales**

El concepto de marco (Hymes, 1974), guión (Schank y Abelson, 1977), o guión cultural (Wierzbicka, 1994), alude a los esquemas mentales que los humanos tenemos sobre la forma en que normalmente se desarrollan ciertos acontecimientos, entre los cuales se encuentran los comunicativos. De esta forma ante determinadas situaciones comunicativas “poseer estos esquemas nos ayuda a concebir y comprender el mundo” (Pons, 2005: 55), a actuar adecuadamente en cada caso, en definitiva a comunicarnos de forma eficiente. Es decir que los guiones “generan expectativas y presuposiciones sin las cuales sería imposible el trabajo de producir e interpretar el lenguaje” (Reyes, 2003: 20).

Por eso una de nuestras intenciones en la realización de los ejercicios es hacer explícita una generalización partiendo de la situación concreta que analizamos en los fragmentos de las películas con las que trabajamos. De esta manera podremos mostrar a nuestros aprendices un contexto y situación prototípicos, así como unas pautas de actuación que son generales en este tipo de situaciones, o lo que es lo mismo el *marco* o *guión* de la situación comunicativa. De esta forma partimos de lo particular para llegar a algo más general que podrá ser de mayor utilidad a nuestros alumnos: esquemas generales que los alumnos podrán adaptar a posibles situaciones en las que ellos puedan encontrarse.

#### 5.4. Unidad 1: *El invitado a comer*

# El invitado

¡A comer!

En esta unidad vamos a hacer unos pequeños diálogos que luego representaréis.

Para ello vamos a aprender a interpretar y hacer adecuadamente:

- ✓ cumplidos
- ✓ una invitación/ofrecimiento
- ✓ un cambio brusco de tema
- ✓ mostrar interés y afinidad hacia el interlocutor
- ✓ cómo se espera que se comporte alguien que ha sido invitado a comer a la casa de otra persona

1. Ahora vamos a ver un pequeño fragmento de una película española pero antes...
  - a) Dividimos la clase en dos mitades: una mitad debe salir de clase y mantenerse a distancia de la puerta;
  - b) Los que estáis en clase vais a escuchar los diálogos de un fragmento de película pero no podréis ver la imagen.
2. Después de lo que habéis escuchado intentad responder a las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuántas personas aparecen en el diálogo?, ¿de qué sexo son?
  - b) ¿Qué están haciendo?
  - c) ¿Qué relación crees que tienen entre ellos?
  - d) ¿Sobre qué están hablando?
3. Compara tus respuestas con las de un compañero y comentad las coincidencias y diferencias argumentando el por qué de vuestras respuestas.
4. Ahora haremos lo contrario: los que estáis en clase debéis salir e indicar a vuestros compañeros que ya pueden entrar en clase.
- a) A continuación vais a ver las imágenes de un fragmento de película pero no podréis escuchar los diálogos. Prestad atención a los gestos de los personajes.
5. Después de lo que habéis visto intentad contestar a las siguientes preguntas:
- a) ¿Cuántas personas aparecen en el diálogo?, ¿de qué sexo son?
  - b) ¿Qué están haciendo?
  - c) ¿Qué relación crees que tienen entre ellos?
  - d) ¿Sobre qué crees que pueden estar hablando?
6. Compara tus respuestas con las de un compañero y comentad las coincidencias y diferencias argumentando el por qué de vuestras respuestas.

7. Ahora sí, todos juntos, vamos a ver -con imagen y sonido- la escena de la película.
8. Formad grupos de cuatro personas: dos del grupo que solo escuchó los diálogos y dos del grupo que vieron las imágenes y comprobad si vuestras respuestas coinciden. Poneos de acuerdo para elegir una respuesta común a cada pregunta y elegid a una persona para que sea el portavoz de vuestro grupo delante del resto de la clase.
9. Ahora contrastad la información con la del resto de los grupos. Anotad las diferentes respuestas para cada pregunta en la pizarra y entre todos votad por las respuestas que os parecen más acertadas.
10. ¿Te parece el comportamiento de todos los personajes normal?, ¿hay algo que te llame la atención o te parezca extraño en el comportamiento de alguno?, ¿qué es?

A veces, cuando nos encontramos ante una persona de una cultura diferente nos extrañamos de que su comportamiento no sea el que esperábamos y, en ocasiones, pensamos que es descortés, aprovechada, rara, fría, etc.

11. A continuación tienes el contexto, la situación y la transcripción del diálogo del fragmento que hemos estado trabajando y que pertenece a la película "Tesis" (1996) dirigida por Alejandro Amenábar:

**Personajes:**

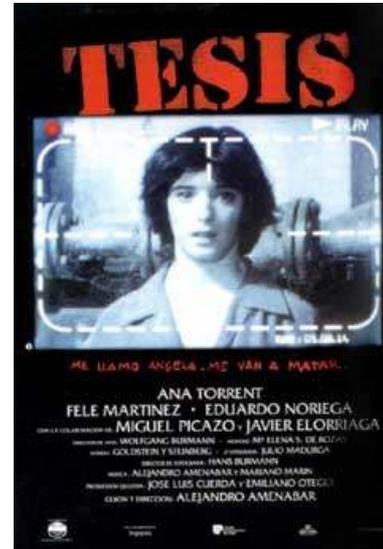
**Ángela**

**Bosco**

**Sena:** Hermana de Ángela

Madre de Ángela (**M**)

**Contexto:**



Ángela y Bosco se han conocido en la facultad de Ciencias de la Imagen donde los dos estudian. El diálogo transcurre en la casa de la madre de Ángela, lugar donde esta vive. Bosco ha visitado a Ángela para devolverle unas cintas de vídeo y ella se lo ha presentado a su hermana y a su madre. A Ángela le gusta Bosco, y además piensa que él se lo figura, pero ella también sabe que él tiene novia y además no está segura de que sea un buen chico. Bosco es bastante guapo y sabe que tiene cierta facilidad para gustar a las chicas y Ángela sabe que él es consciente de eso. La madre y la hermana de Ángela no conocen nada de Bosco, solo que Ángela y él estudian en la misma facultad y que son amigos.

**Situación:**

La madre de Ángela ha invitado a Bosco a comer y él ha aceptado. El fragmento de la escena se inicia en el momento en que los personajes se han sentado a la mesa y empiezan a comer.

**Transcripción del diálogo del fragmento:**

**Bosco:** (a **Sena**). ¿Y tú qué estudias?

**Sena:** He empezado Derecho este año.

**Bosco:** Derecho, ¡no me digas! Yo quería estudiar Derecho.

**Sena:** ¿En serio?, ¿y por qué no lo hiciste?

**Bosco:** No sé, no me siento capaz, pienso que hay que ser muy..., tenaz, y muy inteligente.

**Sena:** ¡Buaahhh! (*acompañado de un gesto*), yo no lo soy y ya me ves.

**Ángela:** Bosco, se te va a enfriar la carne.

**Bosco:** (a **Sena**). A mí sí me lo pareces.

**Sena:** ¿El qué?

**Bosco:** Inteligente.

**Sena:** (Gesto de complacencia).

**Ángela:** (a **Bosco**). ¿Qué tal está Yolanda?

**M:** ¿Quién es Yolanda?

**Ángela:** (a **M**): La chica con la que sale.

**Bosco:** Lo hemos dejado.

**Ángela:** (a **Bosco**). ¿En serio?

**Bosco:** Bueno, casi. (A **M**) Esta carne está buenísima.

**M:** (Sonrisa de complacencia).

12. En parejas, ¿podrías localizar en el fragmento a algún personaje que haga un cumplido?, ¿quién es?, ¿a quién se lo hace?

13. ¿Crees que hay más de un cumplido en este fragmento?, ¿cuáles son?

14. ¿Cómo reacciona la persona que recibe el cumplido?

15. ¿Crees que alguno de estos cumplidos puede resultar algo *forzado o falso*?, ¿cuál? ¿Por qué tienes esa impresión?

16. En parejas, ¿podrías crear un contexto más natural para este tipo de cumplidos?

Cuanto más detallado sea el contexto y la situación más fácil será imaginar la conversación y valorar si, en ese caso, el cumplido funcionaría adecuadamente.

El contexto y la situación que tienes del diálogo que hemos visto pueden servirte de ejemplo.

Para hacerlo tened en cuenta:

¿Cuál es la relación que une a ambas personas?

- a) Marido y mujer
- b) Madre/Padre y hijo/hija
- c) Hermanos
- d) Amigos
- e) Compañeros (de trabajo/ de estudios)
- f) Conocidos
- g) Casi desconocidos
- h) Desconocidos
- i) Etc.

¿En qué situación están?

- a) En un bar al que han ido a tomar algo
- b) En un restaurante en el que están cenando

- c) Viajando juntos en el tren
- d) En una fiesta de cumpleaños
- e) Etc.

¿Qué saben el uno del otro?

- a) Aficiones: deportes, música, lectura, teatro, etc.
- b) Gustos musicales, de ropa, de comida, etc.
- c) Forma de ser: tímido, abierto, pesimista, optimista, egoísta, generoso, etc.
- d) Etc.

## El “rito del cumplido”\*

Cuando alguien hace un cumplido pueden ocurrir dos cosas:

1) Que quien lo recibe **acepte** jugar al “rito del cumplido”

a) Si esto ocurre quien hace el cumplido presupone que la otra persona *no va a aceptarlo* y para ello lo más frecuente es *quitarle importancia*

Ejemplo:

- ¡Qué vestido tan bonito, Carmen!\*\*
- ¿De verdad? Pues me lo compré el otro día en el mercado (Lugar donde se compra ropa barata).

b) Pero, además, quien recibe el cumplido espera que quien lo ha hecho *insista* en él, señalando que habla *sinceramente*

- Pues te queda genial, en serio

c) En su próxima intervención quien ha recibido el cumplido ya puede *agradecerlo* y, a veces, también puede hacer una pequeña *broma* al respecto

- Gracias, cuando quieras te lo presto (*risas*)

2) Que quien lo recibe **no acepte** jugar “al rito del cumplido”

a) En estos casos quien recibe el cumplido contesta habitualmente con un *Gracias* y cambia de tema\*\*\*

- Esto ocurre cuando quien recibe el cumplido piensa que más que un cumplido es un simple comentario hecho de pasada,
  - ¡Qué vestido tan bonito, Carmen!
  - ¡Gracias! Oye, ¿has visto a Daniel?, tengo que llevarle estos papeles
  - Pues no...
- o cuando quien recibe el cumplido piensa que su interlocutor *está obligado*, por el contexto, a hacerle un cumplido y en ese caso puede aceptarlo para abreviar.

Contexto: Una persona que asiste a la inauguración de una exposición de pintura de un amigo

- Oye Miguel, me encantan los cuadros
- Gracias. Por cierto, ¿tu mujer no ha podido venir?
- Pues al final no, no se encontraba muy bien

\*Adaptado de Lourdes Miquel, 1997, *Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática*, Frecuencia-L, nº 5.

**\*\*Nota:**

Si, por ejemplo, se habla de la ropa lo más frecuente es decir que lo que se ha elogiado es **barato o viejo**.

(Adaptado de Miquel, 1997: 11).

**\*\*\*Nota:**

Este *Gracias* no se interpreta nunca por parte de quien hace el elogio como una aceptación del mismo, sino que, por el contexto en el que está, piensa que en realidad su destinatario no ha aceptado hablar de ese elogio.

(Adaptado de Miquel, 1997: 11).

**17. En grupos de cuatro. Según la información del cuadro, ¿podrías identificar qué es lo que ocurre con los cumplidos que tenemos en el diálogo que hemos visto?**

**18. En grupos de cuatro. ¿Funciona el procedimiento de hacer cumplidos de la misma manera en tu país?, ¿qué diferencias hay?**

a) **¿Crees que esas diferencias pueden ocasionar malentendidos?, ¿cuáles?**

b) **¿Qué crees que puede pensar cada una de las personas con respecto a la otra?**

c) **¿Crees que ese juicio puede generalizarse hacia todos los hablantes de esa lengua?**

d) **¿Qué conclusiones sacas de todo esto?**

**19. ¿De qué tema hablan Bosco y la hermana de Ángela?**

- a) ¿En esta situación es normal en tu país hablar de esto entre personas que se acaban de conocer?
- b) ¿Podrías decir de qué otras cosas sería típico hablar en tu país entre personas que se acaban de conocer y que están en esta situación?
- c) ¿De qué cosas no sería adecuado hablar?

## ACABAMOS DE CONOCERNOS

### ¿De qué hablamos?

- De nuestras actividades:  
trabajo, aficiones, estudios, gustos, etc.
- Del tiempo:  
generalmente cuando no se sabe de qué hablar y se quiere “romper el hielo”
- Etc.

### ¿De qué no hablamos?

- De política
  - De ideología
  - De nuestras creencias religiosas
  - De nuestra orientación sexual
  - Del sueldo concreto de una persona
  - De la situación de relación sentimental de una persona
  - Etc.
- Porque puede provocar conflictos
- Porque son temas personales

20. ¿Puedes localizar intentos de cambiar bruscamente de tema por parte de algún personaje?, ¿quién lo intenta?, ¿dónde? ¿Por qué crees que los personajes intentan cambiar de tema?

## ¡POR AHÍ NO SIGAS!

### Los cambios de tema

- Lo normal cuando hablamos con alguien es que este coopere con nosotros en la conversación facilitando información, pero a veces nuestro interlocutor puede no querer hablar de un tema determinado –aunque en principio este no parezca ser conflictivo– por motivos que desconocemos. En ese caso es previsible que nos dé una información vaga y muy breve para enseguida cambiar de tema. Es decir que en este caso mostrará poca colaboración en la conversación.
- Lo que espera esa persona es que no insistamos en ese tema pues piensa que nosotros entenderemos que no quiere hablar de él.

21. Además cuando se conversa con alguien se puede mostrar interés por lo que dice y también que coincidimos con alguno de sus intereses. Observa el cuadro que hay a continuación e intenta encontrar en su ejemplo dónde se expresa interés y dónde afinidad. ¿Podrías encontrar alguna expresión de este tipo en el diálogo de la película?

## Mostrar interés / afinidad

- Si queremos mostrar interés por un tema lo normal es que pidamos más información sobre este
- Si además queremos mostrar afinidad, es decir, que compartimos intereses con la persona que estamos conversando, podemos hacerlo expresando sorpresa y entusiasmo ante esa coincidencia.

Ejemplo:

- Pues a mí me gusta mucho montar en bicicleta
  - ¿En serio?, a mí también, ¡me encanta!
- ¿Ah, sí?
  - ¡Cuéntame, cuéntame!, ¿cuáles son las rutas que haces?
- Pues verás...

**Dependiendo de la situación en la que se encuentran los hablantes de una determinada cultura, estos prevén que sus interlocutores van a comportarse de una manera determinada. Pero hay que tener en cuenta que lo que se prevé que va a hacer el otro depende de cómo nuestra cultura nos ha enseñado que se debe actuar en esa situación. No debemos olvidar que hay otras culturas y que, tal vez, tengan y esperen comportamientos distintos a los nuestros.**

**Intentemos entender no solo las palabras de la lengua que aprendemos, sino también, la manera de actuar, los presupuestos y la forma de ver el mundo de la cultura a la que pertenece.**

## ¿QUÉ ESPERA UN ESPAÑOL DE SU INVITADO EN ESTA SITUACIÓN?

### Las presentaciones

Recuerda que los españoles al presentarse se saludan:

- En situaciones informales:
  - Dándose la mano entre hombres
  - Dándose dos besos: uno en cada mejilla\* y empezando por la izquierda, entre hombres y mujeres y entre mujeres
- En situaciones formales:
  - Dándose, en todos los casos, la mano.

### \*Nota:

“Hay que precisar que en la mayoría de los casos no se trata sino de un roce de mejillas mientras enviamos besos al aire”

(Dolores Soler-Espiauba, 2000, *Lo no verbal como un componente más de la lengua*).

### El silencio:

Es común entre los españoles, que comparten un espacio que puede dar lugar a una conversación, que el silencio se sienta como algo incómodo y puede vivirse de forma tensa y angustiada. En este caso, además, lo es sobre todo para la persona que no conoce a los demás y por ese motivo se considera que se debe intentar “romper el hielo” conversando con el invitado y mostrando interés hacia él, quien a su vez hará lo mismo con la familia.

### La proximidad entre personas y el contacto físico

Al hablar los españoles están más cerca entre ellos que en otras culturas y es normal, dependiendo del grado de confianza, que se toquen el hombro o el brazo con la intención de mostrar una mayor cercanía con su interlocutor.

### **La mirada**

Los españoles cuando conversan con otras personas tienden a mirar repetidamente a los ojos de su interlocutor, si bien, no se suele fijar la vista en ellos mucho tiempo. Si alguien no mira a los ojos cuando habla, o escucha, a otra persona se puede pensar que no nos presta atención, que no es sincero, etc.

### **Los temas**

Como temas típicos de inicio de conversación entre recién conocidos:

- Trabajo, estudios, otras actividades

### **Mostrar interés / afinidad**

Además de “romper el hielo” nos sirve para crear un buen clima en la comunicación

### **Los cambios de tema**

Si un tema parece *peligroso* es preferible cambiar a otro

## El ofrecimiento / la invitación (I)

Si el anfitrión sirve la comida espera, en la mayoría de ocasiones, que el invitado indique cuándo tiene suficiente:

*Es suficiente, gracias*

*¡Vale, vale!,*

etc.

o que advierta si desea recibir una cantidad pequeña de comida:

*Solo un poco, por favor*

*Gracias pero no me ponga mucho*

etc.

En ocasiones justificándolo:

*Es que como poco*

*Es que he desayunado tarde /mucho*

etc.

Si no se hace así se corre el riesgo de que nos llenen el plato y no podamos acabárnoslo.

Si dejamos mucha comida en el plato nuestro anfitrión puede pensar:

*No le ha gustado la comida*

*Si no quería tanta comida me lo podría haber dicho, ahora tendré que tirarla,  
¡qué lástima!*

Se verá bien que se acabe la comida que se ha servido o que se justifique de alguna forma si dejamos algo en el plato:

*Estaba buenísimo pero no puedo más*

etc.

## El ofrecimiento / la invitación (II)\*

Si nos acabamos toda la comida lo más probable es que nos ofrezcan repetir, pero hay que tener en cuenta que en una invitación no pactada previamente:

- ❖ Quien ofrece supone que no se va a aceptar la invitación a la primera.\*
  - ¿Quieres un poco más?
    - No gracias, es Vd. muy amable
- ❖ Pero lo normal es que se insista una segunda vez en el ofrecimiento
  - ¿Estás seguro?, ¡venga hombre, solo un poquito!
- ❖ Y es en este momento cuando se puede aceptar el mismo
  - Reduciendo su petición y quitándole importancia
    - Está bien pero solo un poquito
- ❖ Y si no se acepta
  - Se debe aclarar que se habla sinceramente y dar una justificación
    - No, de verdad, gracias, es que no puedo más, normalmente no como tanto

### \*\* Nota:

En este caso es posible aceptar el ofrecimiento a la primera ya que en este contexto se interpretará que nos ha gustado la comida, de todas formas deberemos hacerlo quitando importancia a la petición y podemos añadir un cumplido referente a la comida.

- ¿Quieres un poco más?
  - La verdad es que está delicioso, solo un poquito más si no le importa

\*Adaptado de Lourdes Miquel, 1997, Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática, Frecuencia-L, nº 5.

### **Los cumplidos**

- Quien lo hace cree que la otra persona:
  - no lo va a aceptar
    - quitándole importancia
- Quien recibe el cumplido cree que la otra persona:
  - Va a insistir en el cumplido,
    - señalando que habla sinceramente
  - En su próxima intervención quien ha recibido el cumplido ya puede aceptarlo
    - dando las gracias.

**22. En parejas. En una hoja de papel con vuestro nombre crearéis un contexto y una situación en donde sea posible: (Cada pareja solo debe realizar un solo contexto y debéis poneros de acuerdo con los demás para hacerlos todos).**

- **Un cumplido**
- **Una invitación / ofrecimiento**
- **Un cambio de tema**
- **Mostrar interés hacia el tema que se trata**
- **Mostrar afinidad con el interlocutor**

**a) Ahora pasadlo a la pareja que tenéis a la derecha. Poned vuestros nombres en el papel y con el contexto y la situación que tenéis construid un pequeño diálogo.**

**23. Ahora haremos una simulación de los diálogos. Primero leed el contexto y la situación en voz alta para el resto de vuestros compañeros y luego representad el diálogo.**

- a) Los demás vamos a escuchar atentamente y a coger notas para después decidir, por votación, qué diálogo ha sido el mejor y por qué.

Esto os puede servir de ayuda para puntuar:

- a) El contexto es realista, claro y hace más creíble el diálogo
- b) La situación es realista
- c) El diálogo se entiende bien
- d) Es correcto gramaticalmente
  
- e) Es adecuado para utilizar el elemento (cumplido, invitación...) que se pretendía.
- f) El cumplido, invitación, etc. se ha realizado correctamente

Las respuestas pueden ser:

Sí: 3 puntos

Un poco: 2 puntos

No: 1 punto

Los apartados e) y f) se valoran más:

Sí: 5 puntos

Un poco: 3 puntos

No: 1 punto

## 5.5. Unidad 2: Las peticiones

# Las peticiones

En esta unidad vamos a:

1. hacer unos pequeños diálogos que luego representaréis.
  - ❖ Para ello vamos a aprender a interpretar y hacer adecuadamente:
    - √ **Peticiones**
2. Reflexionar sobre posibles interpretaciones de españoles hacia la pronunciación de determinados sonidos
  - ❖ Para ello aprenderemos:
    - √ **Algunas características del sonido /d/ entre vocales en el lenguaje coloquial**
    - √ **Posibles interpretaciones sobre la pronunciación marcada de este sonido en determinados contextos**

1. A continuación te vamos a dar varios contextos y situaciones en la que una persona pide un favor a otra. En parejas intentad descubrir a qué diálogo resulta más adecuado cada uno (cada letra puede utilizarse para más de uno).

### CONTEXTO:

A) Dos estudiantes que no se conocen.

B) Un jefe/a y un empleado/a.

C) En una empresa pequeña.

D) En una gran empresa.

E) Se conocen hace tiempo y tienen una relación cercana.

F) Dos compañeros de clase que se conocen desde hace tiempo.

G) Dos hermanos/as.

H) No se conocen mucho.

I) Dos compañeros/as de clase que no se conocen.

J) No se conocen.

**SITUACIÓN:**

A) Momentos antes de terminar la jornada laboral.

B) El diálogo tiene lugar en la clase en el intervalo entre una asignatura y otra.

C) En una clase.

D) Van a desplazarse para visitar a un amigo.

E) El/la jefe/a se acerca a la mesa de un empleado/a.

F) El/la empleado/a ha concertado previamente una cita con su jefe/a, a través de su secretario/a y llegada ésta se dirige hacia su despacho.

**Diálogo 1**

**Contexto:**

**Situación:**

En varios contextos y situaciones hay que colocar más de un elemento.

- Oye Juan, ¿podrías dejarme los apuntes de inglés?, es que ayer me encontraba mal y no pude venir
- Vale, pero me los devuelves mañana que los necesito
- Claro, no te preocupes, mañana mismo te los doy
- Toma
- Gracias

## **Diálogo 2**

### **Contexto:**

### **Situación:**

- ¡Oye, perdona!
- ¿Sí?
- Mira estoy estudiando esta asignatura pero no puedo asistir a clase porque trabajo. Solo era para saber si tú podrías dejarme los apuntes de este trimestre para fotocopiarlos. Sería solo un momento, los fotocopia y te los doy
- Bueno pero sobre todo tráemelos enseguida que los necesito para estudiar
- Claro, claro, bajo al servicio de fotocopias y te espero a la salida de clase para devolvértelos
- Vale..., toma
- Gracias, nos vemos cuando salgas de clase, ¿vale?
- Sí, sí
- Muchas gracias, de verdad

- De nada

### **Diálogo 3**

#### **Contexto:**

#### **Situación:**

- ¡Sr. Martínez!
- Dígame
- Deme el teléfono de la Sra. Marta Iturralde
- A ver, un momento... (lo apunta en un papel), aquí lo tiene
- (Lo recoge y se va)

### **Diálogo 4**

#### **Contexto:**

#### **Situación:**

- Ignacio, ¿puedo hablar contigo un momento?
- Claro mujer, ¿qué pasa?
- Mira es que tengo que llevar el niño al médico este jueves y quería saber si podría salir un poco antes del trabajo, puedo recuperarlo otro día
- Claro mujer, no te preocupes, tú márchate tranquila
- Gracias

- De nada, de nada

## **Diálogo 5**

### **Contexto:**

### **Situación:**

- (Llama a la puerta del despacho)
- (Una voz desde dentro) ¡Adelante!
- Hola, buenos días, soy Jorge Ayats, tenía un cita con Vd.
- Sí, sí, pase, pase
- (Se acerca a su mesa)
- Siéntese
- Gracias (se sienta)
- Vd. dirá
- Bueno pues verá es que..., en fin mire Sr. Torres la verdad es que estoy pasando por una mala situación personal, mi mujer está enferma desde hace ya un tiempo y con el sueldo de su baja y el mío vamos un poco justos...
- Entiendo
- Me preguntaba si Vd. sería tan amable de adelantarme el sueldo de este mes, así podríamos ir más desahogados.
- Sr. Ayats entiendo su situación y accederé a su petición pero de todas formas quiero que comprenda que esta empresa no puede estar adelantando la mensualidad continuamente a sus empleados.
- No, no, claro, es algo puntual, sería solo este mes, es que hemos tenido algunos imprevistos, para los próximos meses espero que nuestra situación sea mejor.
- Está bien, siendo así, puede Vd. contar con ello.

- Muchas gracias Sr. Torres (mientras se levanta de la silla le ofrece la mano)
- (Le estrecha la mano) No tiene importancia
- Adiós, buenos días
- Adiós, adiós

## **Diálogo 6**

### **Contexto:**

### **Situación:**

- ¡María, déjame llevar el coche, anda, va!
- ¿A qué se debe tanto interés en llevar el coche, si puede saberse?
- Me dijiste que me lo dejarías probar un día, ¿no?
- Bueno, te dije un día pero no te dije cuándo, (risas)
- ¡Venga, joder tía cómo eres!
- ¡Está bien!, pero cuidadito con lo que haces ¡eh!
- Vaya confianza
- La que te mereces hija (risas). (Le ofrece las llaves)
- ¡Anda trae!, (coge las llaves) te voy a demostrar que llevo el coche mejor que tú
- ¡Sí, sí!

## Diálogo 7

### Contexto:

### Situación:

- Oye, ¿me dejas la goma?
- (Se la acerca a la mano). Toma
- (La coge, la utiliza y se la devuelve). Gracias.

**Tenemos que ser conscientes de que lo que consideramos + o – costoso, o beneficioso, para el interlocutor es algo que varía en cada cultura.\***

\*Adaptado de Escandell (2004: 193)

- a) **Ahora ordena las intervenciones empezando por las que exigen un menor esfuerzo para realizar lo que se pide y acabando por las que exigen un esfuerzo mayor.**
- b) **¿Ves alguna diferencia en la forma en que se hacen las peticiones?, ¿a qué crees que se debe?**
- c) **Ahora ordena los diálogos en tres columnas, teniendo en cuenta si la persona que pide está en una posición menor, de igualdad o mayor con respecto a la otra.**

Posición menor:	Igualdad:	Posición mayor:

- d) ¿Ves alguna diferencia en la forma en que se hacen las peticiones?, ¿a qué crees que se debe?
- e) Por último ordena estos intercambios teniendo en cuenta la relación, menos o más cercana que tienen las personas que intervienen en ellos.
- f) ¿Ves alguna diferencia en la forma en que se hacen las peticiones?, ¿a qué crees que se debe?
- g) ¿Podrías sacar alguna conclusión de todo esto?, ¿cuál?

## Las peticiones (I)\*

- *Pedir* es algo que, de alguna manera, obliga a nuestro interlocutor a actuar en nuestro beneficio haciendo algo que le requiere un esfuerzo. Teniendo en cuenta esto cuando pedimos algo debemos adecuar nuestro mensaje para que el receptor no piense, por ejemplo, que nuestra intención es aprovecharnos de él, cosa que dañaría nuestra relación con él.
- Para evitar esto utilizamos la cortesía.
- Pero hay tres factores que determinan el grado de la cortesía utilizada:
  - el grado de conocimiento previo: cuanto más cercana es la relación que tenemos con la otra persona menos necesario es este recurso;
  - la mayor o menor posición jerárquica con respecto a la otra persona: cuanto más alta sea nuestra posición y más sea la diferencia con respecto a nuestro interlocutor menor será la necesidad de utilizar la cortesía;
  - la menor o mayor importancia de la petición que se hace: cuanto más esfuerzo supone para la persona que recibe la petición llevarla a cabo mayor deberá ser también el empleo de estrategias corteses.
- Así, pues, estas tres dimensiones se suman y superponen a la hora de decidir de qué manera hemos de formar las frases para que sean lo más adecuadas posibles para conseguir nuestro objetivo: que el destinatario realice lo que le pedimos, sin que nuestra relación con él se vea negativamente afectada.

\* Adaptado de Victoria Escandell, 2004, “Aportaciones de la pragmática”, pp. 191-192.

## Estructura de las peticiones\*

- Cuando hacemos una petición **que exige un esfuerzo elevado** se suelen utilizar los siguientes recursos:

Contexto: Jesusito es un niño pequeño. Su madre habla con la vecina, que conoce hace varios años y con la que tiene trato. Es aproximadamente de su edad.

1. Un elemento para llamar la atención de la persona a la que nos dirigimos:

- Oye, Andrea... ————— - formal
- ¡Perdone!... / ¡Oiga!... ————— + formal

2. Otro componente que sirve para hacer la petición:

- ¿Podrías quedarte con Jesusito?,...

Este componente puede utilizar algunos elementos para quitar fuerza a la petición:

- El uso de la interrogación (*¿podrías quedarte con Jesusito?*)
- El uso del tiempo (*¿podrías...?*)
- Marcas de cortesía (*Por favor, ¿podrías...?*)
- Negación (*¿No podrías...?*)
- Usos verbales (*Me estaba preguntando si podrías...*)

3. Y uno último que reduce la fuerza de la petición en su conjunto:

- es que tengo que ir a una entrevista de trabajo y no tengo con quien dejarlo.

Este componente puede utilizar varios elementos:

- Preparatorios (*Me gustaría pedirte una cosa...*)
- Justificación (*es que tengo que ir a una entrevista de trabajo y no tengo con quien dejarlo, serán solo un par de horas*)
- Hace más pequeña la obligación de realizar lo que se pide (*Solo si te va bien*).

Así pues la petición completa podría ser:

- Oye, Andrea, ¿podrías quedarte con Jesusito?, es que tengo que ir a una entrevista de trabajo y no tengo con quien dejarlo.

\*Adaptado de Escandell (2004: 189-190).

## Las peticiones (II)

- Cuando se hace una petición,
  - Oye, Andrea, ¿podrías quedarte con Jesusito?, es que tengo que ir a una entrevista de trabajo y no tengo con quien dejarlo.
  - pueden ocurrir tres cosas:
    1. Que el que la recibe acepte realizarla
    2. Que no acepte realizarla
    3. Que quiera negociar lo que está dispuesto a realizar

## Las peticiones de coste elevado (I)

### 1. Cuando el que la recibe acepta realizarla,

lo normal es que:

- a. Quien la recibe quite importancia al coste que implica realizarla
  - Claro mujer, no te preocupes.
- b. El que la hace insiste sobre si verdaderamente el coste no es elevado
  - ¿Seguro que puedes?
- c. Quien la recibe aclara que habla sinceramente y/o insiste en que cumplir la petición no le exige un gran esfuerzo.
  - Sí, sí, de verdad, si además es muy bueno, ¡a que sí Jesusito!
- d. Quien la hace agradece
  - Muchas Gracias.
- e. Quien la recibe quita importancia al favor realizado
  - De nada mujer.

Esta parte es opcional: será más necesaria cuanto mayor sea el coste de la petición.

## Las peticiones de coste elevado (II)

### 2. Cuando el que la recibe NO acepta realizarla,

lo normal es que:

- a. Quien recibe la petición se disculpe y justifique su negativa
  - Lo siento mucho, pero es que iba a salir en este mismo instante.
- b. El que la hace quitará importancia al hecho de que no acceda a cumplirla
  - ¡Vaya!, bueno no te preocupes, iré a ver si la vecina de arriba puede.
- c. Quien la recibe insistirá en su imposibilidad de realizar lo que se le pide
  - De verdad que lo siento.
- d. Quien la hace insiste en quitar importancia a la negativa y puede añadir un agradecimiento por su buena disposición o cambiar de tema
  - No te preocupes, de verdad, voy arriba a ver si tengo mejor suerte, y gracias de todas formas.
- e. Quien la recibe quita importancia a la necesidad de agradecer
  - Nada, si ya ves...

## Las peticiones de coste elevado (III)

3. Cuando el que la recibe quiere negociar lo que está dispuesto a realizar lo normal es que:

- a. Quien recibe la petición muestre sus límites para aceptar cumplirla
  - Mira, por mí no hay problema pero es que tengo que marcharme dentro de dos horas.
- b. El que la hace **acepta** los límites impuestos por su interlocutor
  - Está bien, no creo que tarde más de una hora.
- c. Quien la recibe **acepta** la petición en esos términos.
  - Bien, siendo así, déjalo tranquila.
- d. Quien la hace **agradece**
  - Muchas gracias.
- e. Quien la recibe **quita importancia al agradecimiento**
  - De nada..., anda ve.

Otra posibilidad:

- f. El que la hace **NO acepta** los límites impuestos por su interlocutor
  - ¡Vaya!, bueno, no te preocupes, iré a ver si Ester puede.
- g. Quien la recibe **se disculpa por no poder hacer lo que se le pide en otras condiciones.**
  - Lo siento de verdad.
- h. Quien la hace **quita importancia a la negativa de su interlocutor y puede agradecer por la buena disposición**
  - No te preocupes, de verdad. Muchas gracias de todas formas.
- i. Quien la recibe **quita importancia al agradecimiento**
  - De nada..., si ya ves....

**h) Después de toda esta información, ¿podrías localizar en los diálogos anteriores algunos de los elementos que se señalan en los cuadros?**

**2. Te ofrecemos a continuación un contexto y una situación entre dos personas. Una de ellas hace una petición a la otra. En parejas intentad desarrollar un diálogo que sea adecuado, teniendo en cuenta la información que tenéis en los cuadros y tu intuición como conocedor de la lengua española.**

**Contexto:**

Benigno y su compañera de trabajo son enfermeros de una clínica, hace tiempo que trabajan juntos y llevan un tiempo compartiendo el cuidado de una chica joven que está en coma. Entre los dos la cuidan durante todo el día, en ocasiones con la ayuda de alguno de sus compañeros, Benigno tiene el turno de día y su compañera el de noche. La enfermera ha tenido problemas con su marido y se han separado, el marido le ha dejado con el cargo de sus tres hijos, que aún son pequeños. Esta le ha pedido en numerosas ocasiones si podía quedarse por la noche cuidando de la chica y Benigno, que conoce la difícil situación de esta chica, siempre ha accedido de buen grado. Durante la misma semana en la que se produce la conversación la enfermera ya ha pedido en dos ocasiones anteriores que Benigno se quede por la noche a cuidar de la chica.

**Situación:**

La escena se inicia en el hospital, en el momento en que la enfermera entra en la habitación en donde se encuentra Benigno cuidando de la paciente.

**Petición:**

La enfermera pide a Benigno que se quede esta noche a cuidar de la enferma.

- a) Ahora representa el diálogo para tus compañeros, los demás grupos deberéis tomar notas para después poder comentar cuál de ellos os parece más adecuado y por qué.

**Consejo:**

**Intentad hacer el diálogo de forma natural, tal y como lo haríais en una conversación.**

**Después examinad la información de los cuadros y, si lo consideráis oportuno, modificad los diálogos teniendo en cuenta algunas de las cuestiones que en ellos aparecen.**

Esto os puede servir de ayuda para puntuar:

a) La petición se hace de forma gramaticalmente correcta

b) El diálogo se entiende bien

c) La petición se hace de forma adecuada:

I. Se tiene en cuenta el contexto

II. Se tiene en cuenta la posición de poder y la relación que existe entre las personas.

III. Se tiene en cuenta el esfuerzo que aceptar la petición exige al interlocutor.

Las respuestas pueden ser:

Sí: 3 puntos

Un poco: 2 puntos

No: 1 punto

El apartado c) se valora más:

Sí: 5 puntos

Un poco: 3 puntos

No: 1 punto

3. Ahora vamos a ver un fragmento de la película "Hable con ella" (2004) de Pedro Almodóvar. En parejas intentad responder a las siguientes cuestiones:

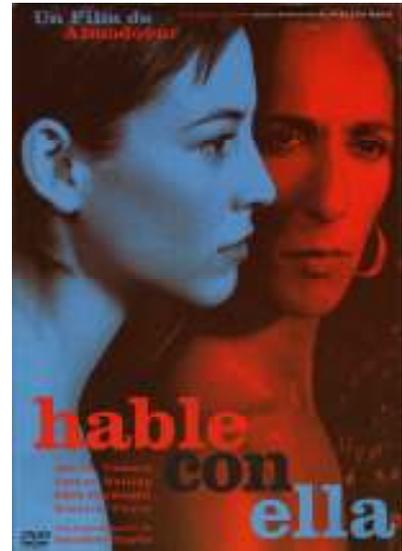
a) ¿Qué le pide la enfermera a Benigno?

- b) ¿Crees que esta petición exige un esfuerzo importante a Benigno para realizarla?, ¿por qué?

4. A continuación tienes el contexto, la situación y la transcripción del diálogo que estamos trabajando.

**Contexto:**

Benigno y su compañera de trabajo son enfermeros de una clínica, hace tiempo que trabajan juntos y llevan un tiempo compartiendo el cuidado de una chica joven que está en coma. Entre los dos la cuidan durante todo el día, en ocasiones con la ayuda de alguno de sus compañeros, Benigno tiene el turno de día y su compañera el de noche. La enfermera ha tenido problemas con su marido y se han separado, el marido le ha dejado con el cargo de sus tres hijos, que aún son pequeños. Esta le ha pedido en numerosas ocasiones si podía quedarse por la noche cuidando de la chica y Benigno, que conoce la difícil situación de esta chica, siempre ha accedido de buen grado.



**Situación:**

La escena se inicia en el hospital, en el momento en que la enfermera entra en la habitación en donde se encuentra Benigno cuidando de la paciente.

**Transcripción del diálogo del fragmento:**

**Enfermera:** Hola, buenas tardes (con voz baja).

**Enfermera:** Benigno, ¿te importa quedarte esta noche?, es que mi hermana no se puede quedar con los niños y no tengo donde dejarlos.

**Benigno:** ¿Y por qué has venido?, haberme *llamao* mujer.

**Enfermera:** ¿No estoy abusando de ti? Esta semana te has quedado ya tres noches.

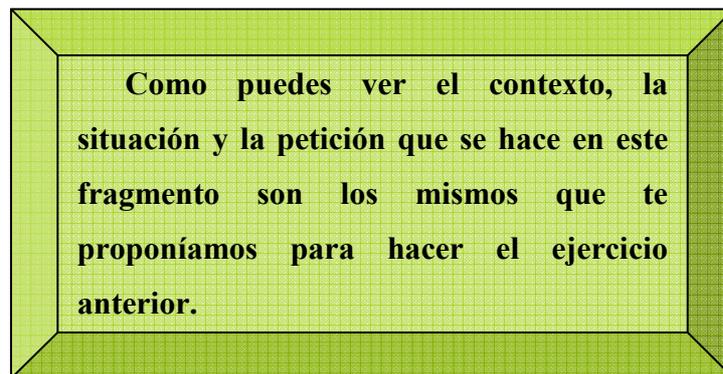
**Benigno:** No te preocupes, si yo con tener una tarde libre me basta.

**Benigno:** Tengo que hablar con los obreros a ver si me arreglan el piso de una vez..., ¡que tengo el piso manga por hombro!, y después tengo que enmarcar una foto, y ya está.

**Enfermera:** Mi situación no va a mejorar, si quieres lo planteamos en la clínica y que decidan.

**Benigno:** Tú no tienes la culpa de que te haya dejado tu *marío* colgada con los tres niños. Tú vienes la noche que puedas, y la que no, pues me quedo yo..., si entre los dos nos apañamos.

**Enfermera:** Muchas gracias (con voz llorosa).



- c) ¿Crees que la forma de realizar la petición es adecuada?, ¿por qué? Compárala con las que habéis propuesto vosotros, ¿cuál os parece mejor?, ¿por qué?
- d) Podéis identificar en la petición de la enfermera algunos elementos que hayan aparecido en los cuadros informativos anteriores, ¿cuáles son?

## ¿Qué esperan los españoles en esta situación?

Cuando se hace una petición de importancia se espera que ésta se haga **personalmente y cara a cara**, a no ser que algún factor lo impida: gran distancia, enfermedad, etc.

Se espera que las peticiones de este tipo se hagan utilizando **recursos corteses** ya que de otra forma nuestra demanda podría parecer brusca. Una mayor cortesía hace que nuestro interlocutor entienda que no queremos imponerle nuestra voluntad sino que la decisión de realizar la petición es suya.

Cuanto **más coste** implica para el destinatario hacer lo que le piden **más** deberán ser las **estrategias corteses** utilizadas.

Cuando **la petición conlleva un esfuerzo muy grande para el interlocutor** se puede recurrir a **estrategias indirectas**. Con estas estrategias no se hace la petición sino que se indica la necesidad de algo con la idea de que el otro se ofrecerá a ayudarnos. El grado de libertad de ofrecerse es mucho más alto que cuando se responde a una petición y de esta manera se evita que la otra persona piense que somos unos aprovechados, que se sienta, de alguna manera, “obligada” a acceder a lo que se le pide, o que se sienta incómoda al rechazar hacer lo que le pedimos.

Contexto: Dos vecinas que se encuentran y después de una pequeña conversación sobre otras cuestiones tienen este intercambio:

- Mañana tengo que ir a una entrevista de trabajo y no sé con quien dejar el niño.
- Ah, pues si quieres yo puedo quedarme con él.
- En serio, ¿seguro que no te importa?
- Por supuesto que no.
- Muchas gracias, me haces un gran favor.
- De nada mujer, estamos para ayudarnos, ¿no?

También puede ocurrir que la persona a quien se hace la insinuación no haga el ofrecimiento, ya sea porque no puede o porque no quiere; para ello puede fingir no haber captado la petición indirecta, actuando como si se tratara de un simple comentario\*:

- Mañana tengo que ir a una entrevista de trabajo y no sé con quien dejar el niño.
- Vaya, bueno seguro que encuentras a alguien.
- Sí, eso espero.

O esta otra posibilidad en donde el interlocutor actúa de la misma forma que ante una petición, aunque en este caso sea indirecta:

- Mañana tengo que ir a una entrevista de trabajo y no sé con quien dejar el niño.
- ¡Vaya! Me gustaría ayudarte, pero es que mañana no voy a estar en casa.
- No te preocupes mujer, ya encontraré a alguien.

**\*Nota:**

No todas las insinuaciones son peticiones indirectas, a veces son simplemente comentarios, y no todas las que lo son se interpretan así. De todas formas si lo interpretamos como una petición indirecta, y no lo es –o lo es y el que la hace no quiere admitirlo ante nuestra negativa a complacerla– nuestro interlocutor nos lo aclarará.

- Mañana tengo que ir a una entrevista de trabajo y no sé con quien dejar el niño.
- ¡Vaya! Me gustaría ayudarte, pero es que mañana no voy a estar en casa.
- No mujer, si solo era un comentario.

### Cuando se hace una petición:

- **Quien la hace** espera **que sea aceptada**
  - Pero no quiere que su relación con esa persona se vea afectada negativamente por esa petición
- Quien la recibe puede:
  - 1) Aceptar realizar lo que se le pide
  - 2) No aceptarlo
  - 3) Negociarlo

#### 1) ACEPTA:

**Quita importancia** al coste que le supone hacer lo que se le pide

**Quien la hace: insiste** en saber si es cierto que ese coste no es elevado

Quien la recibe: **insiste** en que el esfuerzo que ha de hacer no es alto

**Quien la hace: agradece**

Quien la recibe: **Quita importancia** al hecho

#### 2) NO ACEPTA:

- Pero no quiere que su relación con esa persona se vea afectada negativamente por no acceder a hacer lo que se le pide.

**Se disculpa** por no poder acceder a cumplir la petición **y justifica** esta imposibilidad

**Quien la hace: quita importancia** al hecho de que el interlocutor no pueda acceder a su petición

Quien la recibe: **insiste** en su imposibilidad de realizarla mostrando que **habla verazmente** y pudiendo concretar las causas que se lo impiden

**Quien la hace: insiste en quitar importancia a la negativa y agradece** la buena disposición, aunque no sea posible la realización

Quien la recibe: **quita importancia a la necesidad de agradecer**

3) NEGOCIA:

**Indica hasta donde** está dispuesto a realizar lo que se le pide.

- ❖ Pone límites temporales, de cantidad, etc.

**El que pide:** acepta o rechaza esos límites.

a) SI ACEPTA:

**Acepta** los límites de la petición

Quien la recibe: **Insiste** en su disposición a hacer lo que se le pide con los límites establecidos.

**Quien la hace:** agradece

Quien la recibe: **Quita importancia**

b) SINO ACEPTA:

**Indica la imposibilidad de aceptar los límites** en la petición

- ❖ Quita importancia a que no pueda realizar lo que le pide
- ❖ Justifica por qué

Quien la recibe: **se disculpa** por no poder atender a su petición en otros términos

**Quien la hace:** **quita importancia** a este hecho y **puede agradecer**

Quien la recibe: **quita importancia** a la necesidad de agradecer

5. En parejas, ¿podrías hacer un diálogo en donde Benigno no aceptara realizar la petición de la enfermera? Ahora intentadlo de nuevo haciendo que Benigno negocie con su compañera lo que está dispuesto a hacer. Interpretad estos nuevos diálogos y puntuadlos como habéis hecho anteriormente.

6. En la transcripción del diálogo hay unas palabras que aparecen en *cursiva*, ¿crees que de esta forma se pretende destacar alguna característica que las hace especiales?, ¿cuál es esa característica?

### El sonido /d/ entre vocales

Como seguramente sabrás los españoles pronuncian el sonido /d/ de forma más débil cuando está entre vocales. Así, por ejemplo, en la palabra “dado”, el primer sonido es más fuerte que el segundo.

A veces este sonido llega incluso a desaparecer en el lenguaje coloquial\* dando origen a expresiones como:

Enrique ha *comprao* (en lugar de “comprado”) las entradas para el partido.

Hoy he *comío* en casa de mi tía (en lugar de “comido”)

María ha *ío* a ver a su amiga (en lugar de “ido”)

Como habrás comprobado estas formas son participios de formas de verbos de la 1ª (*comprar*), 2ª (*comer*) y 3ª (*ir*) conjugación. Estos son los casos más habituales pero también se da en algunos nombres:

*candao* (por “candado”), *marío* (por “marido”), *patá* (por “patada”)\*\*

#### **\*Nota:**

Este fenómeno es tan habitual y está tan extendido que en muchas ocasiones también se produce en el lenguaje oral de registro culto: conferencias, debates, etc. Sin embargo en este caso la RAE dice que debe evitarse.

**\*\*Nota:**

En este último caso también ocurre que al desaparecer el sonido /d/ de *patada* (“pataa”) los dos últimos sonidos se funden en uno por ser idénticos (“patá”)

A veces los políticos en sus discursos han utilizado esta pronunciación, considerada generalmente como “poco culta”, en sus mítines con el objetivo de mostrar una mayor cercanía con el pueblo.

## Algunas posibles interpretaciones de la pronunciación marcada del sonido /d/ entre vocales

En el lenguaje coloquial en contextos informales la pronunciación marcada del sonido /d/ entre vocales puede llevar a los españoles a interpretaciones como las siguientes\*:

- ❖ Este tío/a es un pedante
  - ❖ Se cree que habla muy fino
  - ❖ Nos está insinuando que nuestra forma de hablar no es correcta y por lo tanto nos trata de incultos
  - ❖ Se cree más culto que nosotros, es un prepotente
  - ❖ Que forma más ridícula de hablar      ⇄ (sonar demasiado culta)
- Etc.

**\*Nota:**

Aunque generalmente no es habitual que los españoles vayan a pensar eso de un extranjero ya que saben que su dominio del español no es perfecto.

De todas formas si, por tu nivel de español, no detectan que eres extranjero esas interpretaciones podrían producirse.

Además esta información puede servirte para entender mejor por qué, a veces, los españoles juzgan negativamente a otros españoles por su forma de hablar, llamándolos *pijos*, *pedantes*, *ignorantes*, etc.

- a) ¿En tu lengua ocurre algo parecido a lo que hemos comentado?, ¿qué es?

### 5.5.1. Unidad 3: *El reencuentro*

# El reencuentro

En esta unidad vamos a crear y representar algunos diálogos. También vamos a reflexionar sobre

Para ello vamos a reflexionar sobre los siguientes elementos para aprender a interpretarlos y hacerlos adecuadamente:

- ✓ Las presentaciones
- ✓ Los cumplidos sobre el físico
- ✓ La no cooperación en la conversación

1. En grupos de tres, ¿podrías hacer un diálogo en el que uno hace una presentación? Indica el contexto y la situación en el que se produciría.

**Nota:**

No os limitéis a la presentación, intentad desarrollar el inicio de la conversación entre las dos personas que se acaban de conocer.

## Las presentaciones (I)\*

Cuando presentamos a otra persona lo hacemos así:

<b>Mira/e</b>	<b>éste/a es</b>	<b>+ Información</b>
Pedro	Andrea	un/a compañero/a de trabajo
Señor Gutiérrez	el/la señor/a	

Como puedes observar la información que da quien presenta es, frecuentemente, explicar qué relación tiene con la persona presentada.

También se puede dar otro tipo de información sobre algo que compartan, o puedan compartir, las personas presentadas:

Mira Pedro esta es Andrea, una compañera de trabajo, también es aficionada a la fotografía.

Además ya sabes que las presentaciones se acompañan de gestos:

A nivel formal: darse la mano

A nivel informal: darse dos besos entre hombres y mujeres, y entre mujeres;  
darse la mano entre hombres

\* Adaptado de Miquel (1997: 8-9).

### **Otros gestos:\***

**Quien presenta suele tocar el brazo o acercarse mucho a la persona a la que dirige la presentación.**

**Las personas presentadas se acercan más en la cultura española que en otras culturas.**

\* Adaptado de Miquel (1997: 9).

## Las presentaciones (II)\*

La información que se da a un español sobre la persona que se le presenta es muy importante porque sin ella tendrá dificultades para iniciar la conversación y no sabrá cómo comportarse ante esa persona.

Esto ocurre así porque lo normal es que para iniciar la conversación se retome la información que se ha dado en la presentación.

- Mira Pedro esta es Andrea, una compañera de trabajo, también es aficionada a la fotografía.
- Encantado.
- Igualmente.
- Así que te gusta la fotografía.
- Pues sí, mucho.
- ...

\* Adaptado de Miquel (1997: 9).

- a) **Tras leer la información de estos cuadros, ¿cambiarías algo de vuestro diálogo?, ¿el qué?**
- b) **Ahora representa esta presentación delante de tus compañeros.**
- c) **¿Qué opináis los demás?, ¿pensáis que sobra o falta algo?, ¿el qué?**

## Las presentaciones (III)

No siempre todas las presentaciones se acompañan de los gestos de dar la mano o dos besos. Entre jóvenes, por ejemplo, es posible que no se use ningún gesto específico de saludo.\*

Otro motivo puede ser que nadie inicie el gesto del saludo:

Por ejemplo, para darse la mano o dos besos se debe estar a una distancia que permita este acto, si se está a una distancia superior y ninguno de los participantes en la presentación la reduce es posible que los gestos no se realicen.

Existe también otra posibilidad:

Que se guarde una distancia mayor y que se evite hacer los gestos que acompañan al saludo para mantener una relación distante con nuestro interlocutor.

\* Adaptado de Miquel (1997: 9).

**2. Ahora vamos a ver un fragmento de la película “La vida mancha” (2003) dirigida por Enrique Urbizu.**

- a) **¿Qué información da Pedro a Sole con respecto a Juana?**
- b) **¿Observas algo que te llame la atención en la presentación?, ¿qué es?**

**3. Te damos ahora alguna información sobre los personajes y también la transcripción del diálogo.**

**Personajes:**

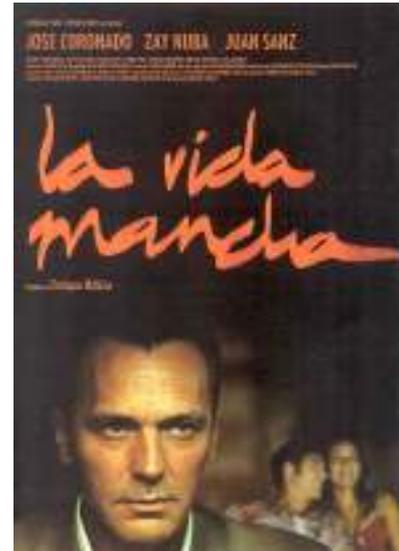
**Pedro:** ha vuelto a España a ver a su hermano después de quince años de ausencia.

**Sole:** Había sido la novia de Pedro antes de que se marchara.

**Fito:** Es el hermano pequeño de Pedro.

**Contexto:**

Pedro y Sole habían sido novios hace tiempo y hacía unos quince años que no se habían visto ya que Pedro se fue a Inglaterra.



**Transcripción del diálogo del fragmento:**

**Sole:** ¿Pedro?, ¿eres tú?, me había parecido pero no me lo podía creer.

**Pedro:** Hola Sole.

**Sole:** Hola... ¿Es tuyo?

**Pedro:** No, es hijo de Fito. Ella es Juana, mi cuñada. Juana, esta es Sole.

**Juana:** Encantada.

**Sole:** Hacía mucho tiempo que no te veía.

**Pedro:** He venido a ver a mi hermano, estoy de paso.

**Sole:** Dale recuerdos a Fito de mi parte.

**Pedro:** Se los daré.

**Sole:** Estás muy bien.

**Pedro:** Tú también.

**Sole:** Me alegro de haberte visto Pedro. Adiós.

a) ¿Hay un cumplido en este diálogo?, ¿dónde?

## Los cumplidos sobre el físico

Cuando el cumplido es sobre el físico de alguien, la persona que lo recibe suele entrar en el “ritual del cumplido” porque si simplemente lo acepta puede que los demás piensen que esa persona es chula, creída, etc.

En este tipo de cumplidos actúan los mismos principios que en el resto de los cumplidos (tratados en la Unidad 1):

Quitar importancia, insistir, aceptar y, en ocasiones, hacer algún comentario gracioso.

La diferencia es que para quitar importancia al cumplido podemos:

¡Qué guapo/a estás!

**Reducirlo:** ¿Guapo/a?, pero si estoy como siempre.

**Devolverlo:** Tú sí que estás guapo/a.

**Bromear ya en la primera intervención:** Sí, vamos, para modelo que voy.

\* Adaptado de Miquel (1997: 12).

**b) ¿Crees que el cumplido del diálogo sigue las pautas que te hemos ofrecido en el cuadro?, ¿cuál de ellas?**

**4. ¿Cómo te parece que es el recibimiento de Pedro a Sole?, (normal, frío, caluroso, etc.). ¿En qué te basas para afirmar eso?**

## La no cooperación en la conversación

Como ya hemos visto (Unidad 1) se puede mostrar o no interés por una persona a lo largo de una conversación. Si no se muestra interés nuestro interlocutor puede pensar que no queremos seguir con la conversación y por lo tanto actuará en consecuencia.

Por ejemplo, si nos encontramos con alguien que hace tiempo que no nos ve supondremos que se interesará por nosotros, preguntando acerca de lo que hacemos en ese momento: trabajo, lugar de residencia, estado civil, etc. y esa persona esperará que nosotros nos intereseamos igualmente por él. Si esto no ocurre y nos limitamos a contestar brevemente a sus preguntas, sin hacer nosotros ninguna, es posible que interprete nuestro recibimiento como frío y distante, o simplemente que se sienta incómodo, y por lo tanto la relación con esa persona puede deteriorarse.

Además el hecho de que tras las intervenciones breves se produzca el silencio, y no una intervención que muestre interés hacia la otra persona, puede incrementar aún más esta sensación.

5. **¿Tras leer esto cambiarías tu respuesta a la pregunta 4?, ¿por qué?**
  
6. **¿Te has encontrado alguna vez en una situación en la que tu interlocutor español haya podido sentirse incómodo por motivos parecidos?**
  - a) **¿Cuándo te diste cuenta de que podía haberse sentido incómodo? (en ese mismo momento, tiempo después, tras realizar estos ejercicios).**

- b) ¿Entendiste por qué se podía haber sentido incómodo?
- c) ¿Eres ahora capaz de entenderlo?

7. En grupos de tres, ¿os atrevéis a realizar un diálogo donde haya, una presentación, un cumplido (no necesariamente sobre el físico) y una muestra de falta de cooperación en la conversación?

- a) Ahora representadlo para el resto de vuestros compañeros. Cada grupo elegirá el diálogo que considere mejor, explicando por qué. El que tenga más votos gana.

## 6. GUÍAS DIDÁCTICAS DE LAS ACTIVIDADES

Las guías didácticas tienen el objetivo de orientar al profesor en la explotación de las actividades que llevará a cabo en la clase siguiendo las unidades propuestas en este trabajo. Se dan las soluciones (en azul), algunas instrucciones de desarrollo de las actividades y los objetivos específicos de algunos ejercicios (en verde).

## 6.1. Guía didáctica Unidad 1

### *El invitado a comer*

1. Ahora vamos a ver un pequeño fragmento de una película española pero antes...

- a) Dividimos la clase en dos mitades: una mitad debe salir de clase y mantenerse a distancia de la puerta;
- b) Los que estáis en clase vais a escuchar los diálogos de un fragmento de película pero no podréis ver la imagen.

Película "Tesis" dirigida por Alejandro Amenábar, fragmento: 0:50 a 0:51.

2. Después de lo que habéis escuchado intentad responder a las siguientes preguntas:

EL PROFESOR NO DARÁ LAS RESPUESTAS CORRECTAS A ESTAS PREGUNTAS HASTA DESPUÉS DEL EJERCICIO NUEVE.

- a) ¿Cuántas personas aparecen en el diálogo?, (4) ¿de qué sexo son? (Tres mujeres y un hombre)
- b) ¿Qué están haciendo? (Están comiendo)
- c) ¿Qué relación crees que tienen entre ellos?

No tiene importancia lo que contesten los alumnos puesto que podrán comprobarlo más adelante. Lo que se pretende es que intenten descubrir la relación que mantienen los personajes a través de la forma que tienen de comunicarse verbalmente entre ellos. Esto ha de servir para que los aprendices reflexionen sobre el hecho de que la forma de hablar entre dos personas nos puede ayudar a saber cuál es la relación que

existe entre ellos (profesor-alumno, jefe-empleado, amigos, hermanos, novios, etc.)

d) ¿Sobre qué están hablando? (Un hombre pregunta a una mujer sobre lo que está estudiando)

3. Compara tus respuestas con las de un compañero y comentad las coincidencias y diferencias argumentando el por qué de vuestras respuestas.

4. Ahora haremos lo contrario: los que estáis en clase debéis salir e indicar a vuestros compañeros que ya pueden entrar.

a) A continuación vais a ver las imágenes de un fragmento de película pero no podréis escuchar los diálogos. Prestad atención a los gestos de los personajes.

Película "Tesis", fragmento: 0:50 a 0:51.

5. Después de lo que habéis visto intentad contestar a las siguientes preguntas:

a) ¿Cuántas personas aparecen en el diálogo?, (4) ¿de qué sexo son? (Tres mujeres y un hombre)

b) ¿Qué están haciendo? (Están comiendo)

c) ¿Qué relación crees que tienen entre ellos?

No tiene importancia lo que contesten los alumnos. Lo que se pretende es que intenten descubrir la relación que mantienen los personajes a través de la forma que tienen de comunicarse no verbalmente entre ellos. Esto ha de servir para que los aprendices reflexionen sobre el hecho de que el comportamiento gestual entre dos personas nos puede ayudar a

saber cuál es la relación que existe entre ellos (novios, jefe-empleado, etc.)

d) ¿Sobre qué crees que pueden estar hablando? (Un hombre pregunta a una mujer sobre lo que está estudiando)

6. Compara tus respuestas con las de un compañero y comentad las coincidencias y diferencias argumentando el por qué de vuestras respuestas.

7. Ahora sí, todos juntos, vamos a ver -con imagen y sonido- la escena de la película.

Se visiona el fragmento: sonido e imagen, ante todos los alumnos. Película "Tesis", fragmento: 0:50 a 0:51.

8. Formad grupos de cuatro personas: dos del grupo que solo escuchó los diálogos y dos del grupo que vieron las imágenes y comprobad si vuestras respuestas coinciden. Poneos de acuerdo para elegir una respuesta común a cada pregunta y elegid a una persona para que sea el portavoz de vuestro grupo delante del resto de la clase.

9. Ahora contrastad la información con la del resto de los grupos. Anotad las diferentes respuestas para cada pregunta en la pizarra y entre todos votad por las respuestas que os parecen más acertadas.

Es en este punto donde el profesor comprobará con los alumnos si las respuestas que han dado a las preguntas son correctas.

10. ¿Te parece el comportamiento de todos los personajes normal?, ¿hay algo que te llame la atención o te parezca extraño en el comportamiento de alguno?, ¿qué es?

Si los alumnos detectan algo extraño debería ser el comportamiento de Bosco que señalamos más abajo (en azul). De todas formas como esta apreciación puede resultar sutil no es este el objetivo de este ejercicio (véase ej. nº 15). Lo que se busca es detectar errores de interpretación sobre lo que es o no adecuado decir o hacer en esta situación. Si los alumnos identifican como *extraño, raro, etc.*, alguno de los otros comportamientos de los personajes es posible que estén cometiendo un error. Tal vez estén interpretando esta situación desde la perspectiva cultural de su lengua que puede partir de presupuestos distintos (acerca de lo que es o no adecuado decir o hacer en esta situación). Si esto es así la realización del resto de los ejercicios de la unidad debería ayudar al aprendiz a aclarar la correcta interpretación del diálogo. El profesor deberá intentar averiguar de qué presupuestos culturales parte y tenerlos en cuenta para ver si esto es así. Si no lo es el profesor deberá intentar dar las pautas necesarias al alumno para que entienda que lo que él considera adecuado/inadecuado en su lengua para esta situación puede no coincidir con lo considerado adecuado/inadecuado en la cultura española para la misma.

(El cumplido que hace Bosco a Sena suena bastante falso ya que apenas la conoce cuando se lo hace y además el mismo se refiere a su inteligencia, cualidad que no puede analizarse en cinco minutos)

11. A continuación tienes el contexto, la situación y la transcripción del diálogo del fragmento que hemos estado trabajando y que pertenece a la película "Tesis" (1996) dirigida por Alejandro Amenábar:

**Transcripción del diálogo del fragmento:**

**Bosco:** (a **Sena**). ¿Y tú qué estudias?

**Sena:** He empezado Derecho este año.

**Bosco:** Derecho, ¡no me digas! Yo quería estudiar Derecho.

**Sena:** ¿En serio?, ¿y por qué no lo hiciste?

**Bosco:** No sé, no me siento capaz, **pienso que hay que ser muy..., tenaz, y muy inteligente.**

**Sena:** ¡Buaahhh! (*acompañado de un gesto*), yo no lo soy y ya me ves.

**Ángela:** Bosco, se te va a enfriar la carne.

**Bosco:** (a **Sena**). A mí sí me lo pareces.

**Sena:** ¿El qué?

**Bosco:** Inteligente.

**Sena:** (Gesto de complacencia).

**Ángela:** (a **Bosco**). ¿Qué tal está Yolanda?

**M:** ¿Quién es Yolanda?

**Ángela:** (a **M**): La chica con la que sale.

**Bosco:** Lo hemos dejado.

**Ángela:** (a **Bosco**). ¿En serio?

**Bosco:** Bueno, casi. (A **M**) Esta carne está buenísima.

**M:** (Sonrisa de complacencia).

12. En parejas, ¿podrías localizar en el fragmento a algún personaje que haga un cumplido?, ¿quién es?, (Bosco) ¿a quién se lo hace? (A Sena y a la madre de esta)

No corregir la respuesta a la segunda pregunta hasta haber hecho el ejercicio siguiente.

13. ¿Crees que hay más de un cumplido en este fragmento? (Hay dos), ¿cuáles son? (El que Bosco hace a Sena y el que hace a su madre)

Los alumnos deberán localizar los cumplidos en el diálogo (señalados aquí en azul)

14. ¿Cómo reacciona la persona que recibe el cumplido?

(Con un gesto que indica satisfacción o complacencia y que, en el fondo, puede considerarse también de agradecimiento)

El objetivo es que los alumnos reflexionen sobre el hecho de que los gestos pueden sustituir en ocasiones a las palabras y que pueden resultar más expresivos que las mismas.

15. ¿Crees que alguno de estos cumplidos puede resultar algo forzado o falso?, ¿cuál? ¿Por qué tienes esa impresión?

El objetivo del ejercicio es comprobar si los alumnos pueden percibir este matiz en la intervención de Bosco y si este tipo de cumplidos también suenan falsos en su cultura.

(El cumplido que hace Bosco a Sena suena bastante falso ya que apenas la conoce cuando se lo hace y además el mismo se refiere a su inteligencia, cualidad que no puede analizarse en cinco minutos)

16. En parejas, ¿podrías crear un contexto más natural para este tipo de cumplidos? (Los referidos a la inteligencia o, en general a cualidades no físicas)

Un contexto más adecuado sería cualquiera que implique un mayor conocimiento y confianza entre las dos personas. Además el cumplido sobre la inteligencia debería justificarse de alguna manera (realización de estudios que entrañan dificultad, obtención de buenas notas, ganar premios o concursos que impliquen tener altos conocimientos sobre algo, tener un trabajo determinado que exige ser inteligente, etc.)

17. En grupos de cuatro. Según la información del cuadro, ¿podrías identificar qué es lo que ocurre con los cumplidos que tenemos en el diálogo que hemos visto?

**Bosco hace el cumplido de forma indirecta:**

...pienso que hay que ser muy..., tenaz, y muy inteligente.

**Sena acepta jugar al "rito del cumplido" con Bosco:**

**Para eso Sena le quita importancia:**

¡Buaahhh! (acompañado de un gesto), yo no lo soy y ya me ves.

**Bosco insiste:**

A mí sí me lo pareces

**Sena:** ¿El qué?

**Bosco:** Inteligente.

**Sena agradece:**

(Gesto de complacencia)

**La madre de Sena no acepta entrar en el "rito del cumplido" con Bosco:**

**Bosco hace el cumplido de forma directa:**

Esta carne está buenísima.

**La madre de Sena agradece:**

**M:** (Sonrisa de complacencia).

18. En grupos de cuatro. ¿Funciona el procedimiento de hacer cumplidos de la misma manera en tu país?, ¿qué diferencias hay?

- a) ¿Crees que esas diferencias pueden ocasionar malentendidos?, ¿cuáles?
- b) ¿Qué crees que puede pensar cada una de las personas con respecto a la otra?
- c) ¿Crees que ese juicio puede generalizarse hacia todos los hablantes de esa lengua?
- d) ¿Qué conclusiones sacas de todo esto?

El objetivo de este ejercicio es hacer reflexionar a los aprendices sobre los juicios de valor que emitimos sobre otras culturas (son fríos, son maleducados, etc.), y que sean conscientes de que, en muchas ocasiones, se deben a las diferencias que, entre culturas, hay sobre lo que se supone que se debe hacer o decir en una situación determinada.

El profesor puede introducir aquí, si lo cree oportuno, un pequeño debate que tenga el objetivo de revisar las ideas típicas que tenemos acerca de otras culturas teniendo en cuenta la reflexión hecha anteriormente.

19. ¿De qué tema hablan Bosco y la hermana de Ángela?  
(De los estudios que realiza Sena)

- a) ¿En esta situación es normal en tu país hablar de esto entre personas que se acaban de conocer?
- b) ¿Podrías decir de qué otras cosas sería típico hablar en tu país entre personas que se acaban de conocer y que están en esta situación?
- c) ¿De qué cosas no sería adecuado hablar?

El objetivo de estas tres últimas preguntas es detectar posibles diferencias en los temas que se tratan en este tipo de situaciones en la cultura del alumno. Descubrir esas diferencias, analizarlas, compararlas y explicar los posibles porqués de las mismas ayudará a los aprendices a entender correctamente el comportamiento de los españoles y a no juzgarlo negativamente.

20. Además cuando se conversa con alguien se puede mostrar interés por lo que dice y también que coincidimos con alguno de sus intereses. Observa el cuadro que hay a continuación e intenta encontrar en su ejemplo dónde se expresa interés y dónde afinidad.

- Pues a mí me gusta mucho montar en bicicleta
  - ¿En serio?, a mí también, ¡me encanta! (expresión de afinidad)
- ¿Ah, sí? (expresión de interés)
- ¡Cuéntame, cuéntame!, ¿cuáles son las rutas que haces? (expresión de interés)
- Pues verás...

¿Podrías encontrar alguna expresión de este tipo en el diálogo de la película?

### Transcripción del diálogo del fragmento:

**Bosco:** (a **Sena**). ¿Y tú qué estudias?

**Sena:** He empezado Derecho este año.

**Bosco:** Derecho, ¡no me digas! Yo quería estudiar Derecho. (afinidad)

**Sena:** ¿En serio?, ¿y por qué no lo hiciste? (interés)

**Bosco:** No sé, no me siento capaz, pienso que hay que ser muy..., tenaz, y muy inteligente.

...

**Ángela:** (a **Bosco**). ¿Qué tal está Yolanda? (interés)

**M:** ¿Quién es Yolanda? (interés)

**Ángela:** (a **M**): La chica con la que sale.

**Bosco:** Lo hemos dejado.

**Ángela:** (a **Bosco**). ¿En serio? (interés)

**Bosco:** Bueno, casi.

21. En parejas. En una hoja de papel con vuestro nombre crearéis un contexto y una situación en donde sea posible: (Cada pareja solo debe realizar un solo contexto y debéis poneros de acuerdo con los demás para hacerlos todos).

- Un cumplido
- Una invitación / ofrecimiento
- Un cambio de tema
- Mostrar interés hacia el tema que se trata
- Mostrar afinidad con el interlocutor

b) Ahora pasadlo a la pareja que tenéis a la derecha. Poned vuestros nombres en el papel y con el contexto y la situación que tenéis construid un pequeño diálogo.

Se trata de que los alumnos pongan en práctica lo aprendido y de que sean conscientes de la importancia de la situación y el contexto en la elaboración de los diálogos.

22. Ahora haremos una simulación de los diálogos. Primero leed el contexto y la situación en voz alta para el resto de vuestros compañeros y luego representad el diálogo.

Se pretende hacer una emulación de un diálogo en una situación real. Se debe facilitar la improvisación haciendo hincapié en el hecho de que el diálogo escrito solo debe ser un esbozo que puede modificarse durante la representación.

a) Los demás vamos a escuchar atentamente y a coger notas para después decidir, por votación, qué diálogo ha sido el mejor y por qué.

De esta forma se motiva a los estudiantes para que estén atentos a lo que hacen sus compañeros y para que hagan las observaciones que crean pertinentes en cuanto a su adecuación.

## 6.2. Guía didáctica Unidad 2

### *Las peticiones*

1. A continuación te vamos a dar varios contextos y situaciones en la que una persona pide un favor a otra. En parejas intentad descubrir a qué situación y contexto corresponde cada uno.

El objetivo de este ejercicio es que los estudiantes reflexionen sobre la relación que existe entre la situación y el contexto y la elección de los recursos lingüísticos adecuados para comunicarse.

#### Diálogo 1

##### Contexto:

- F) Dos compañeros de clase que se conocen desde hace tiempo.

##### Situación:

- B) El diálogo tiene lugar en la clase en el intervalo entre una asignatura y otra.

#### Diálogo 2

##### Contexto:

- A) Dos estudiantes que no se conocen.

##### Situación:

- B) El diálogo tiene lugar en la clase en el intervalo entre una asignatura y otra.

### **Diálogo 3**

#### **Contexto:**

- D) En una gran empresa.  
B) Un jefe/a y un empleado/a.  
H) No se conocen mucho.

#### **Situación:**

- E) El/la jefe/a se acerca a la mesa de un empleado/a

### **Diálogo 4**

#### **Contexto:**

- C) En una empresa pequeña.  
B) Un/a jefe/a y un/a empleado/a.  
E) Se conocen hace tiempo y tienen una relación cercana.

#### **Situación:**

- A) Momentos antes de terminar la jornada laboral.

### **Diálogo 5**

#### **Contexto:**

- D) En una gran empresa.  
J) No se conocen.  
B) Un jefe/a y un empleado/a.

#### **Situación:**

- F) El/la empleado/a ha concertado previamente una cita con su jefe/a, a través de su secretario/a y llegada ésta se dirige hacia su despacho.

### Diálogo 6

#### Contexto:

- G) Dos hermanos/as.

#### Situación:

- D) Van a desplazarse para visitar a un amigo.

### Diálogo 7

#### Contexto:

- I) Dos compañeros de clase que no se conocen.

#### Situación:

- C) En una clase.

- a) Ahora ordena las intervenciones empezando por las que exigen un menor esfuerzo para realizar lo que se pide y acabando por las que exigen un esfuerzo mayor.

Diálogos: 7/3, 1, 2/4/6, 5

Esta solución es orientativa pues hay que tener en cuenta que el coste que supone hacer algo es subjetivo. Los números que aparecen separados por (/) pueden alterar su orden entre ellos. En general se considerará que el ejercicio es correcto si

el aprendiz argumenta el orden que ha dado a cada diálogo de manera convincente.

- b) ¿Ves alguna diferencia en la forma en que se hacen las peticiones?, (Sí) ¿a qué crees que se debe? (Al menor o mayor esfuerzo que tiene que hacer el destinatario de la petición)
- c) Ahora ordena los diálogos en tres columnas, teniendo en cuenta si la persona que pide está en una posición menor, de igualdad o mayor con respecto a la otra.

Posición menor:	Igualdad:	Posición mayor:
Diálogo 4	Diálogo 1	Diálogo 3
Diálogo 5	Diálogo 2	
	Diálogo 6	
	Diálogo 7	

- d) ¿Ves alguna diferencia en la forma en que se hacen las peticiones?, (Sí) ¿a qué crees que se debe? (A la posición de mayor o menor poder de la persona que hace las peticiones)
- e) Por último ordena estos intercambios teniendo en cuenta la relación, menos o más cercana que tienen las personas que intervienen en ellos.

Diálogos: 5, 2/3, 4, 7/1, 6

Esta solución es orientativa pues hay que tener en cuenta que la relación con la otra persona es subjetiva y depende de mucha más información de la que disponemos aquí. Los números que aparecen separados por (/) pueden alterar su orden entre

ellos. En general se considerará que el ejercicio es correcto si el aprendiz argumenta de manera convincente el orden que ha dado a cada diálogo.

- f) ¿Ves alguna diferencia en la forma en que se hacen las peticiones?, (Sí) ¿a qué crees que se debe? (A la menor o mayor cercanía en la relación que tienen los interlocutores)
- g) ¿Podrías sacar alguna conclusión de todo esto?, (Sí) ¿cuál? (Que las formas de hacer peticiones dependen del esfuerzo que tiene que hacer el interlocutor para satisfacerla, de la posición jerárquica de esa persona y de la relación que se tiene con él. Además estos tres niveles se superponen)
- h) Después de toda esta información, ¿podrías localizar en los diálogos anteriores algunos de los elementos que se señalan en los cuadros?

No se pretende que los señalen todos sino solo alguno.

Algunos de estos elementos son los siguientes:

### Diálogo 1

- Oye Juan, (elemento para llamar la atención) ¿podrías dejarme los apuntes de inglés?, (petición que utiliza la interrogación para disminuir sus fuerza) es que ayer me encontraba mal y no pude venir (componente para reducir la fuerza general de la petición: justificación)
- Vale, pero me los devuelves mañana que los necesito (negociación: se marcan límites)

- Claro, no te preocupes, mañana mismo te los doy (aceptación de límites)
- Toma
- Gracias (agradecimiento)

## Diálogo 2

- ¡Oye, perdona! (para llamar la atención)
- ¿Sí?
- Mira estoy estudiando esta asignatura pero no puedo asistir a clase porque trabajo (justificación). Solo era para saber si tú podrías dejarme los apuntes de este trimestre para fotocopiarlos (petición con usos verbales). Sería solo un momento, los fotocopio y te los doy
- Bueno pero sobre todo tráemelos enseguida que los necesito para estudiar (negociación: se ponen condiciones)
- Claro, claro, bajo al servicio de fotocopias y te espero a la salida de clase para devolvértelos (aceptación condiciones)
- Vale..., toma
- Gracias, nos vemos cuando salgas de clase, ¿vale?
- Sí, sí
- Muchas gracias, de verdad (agracimiento)
- De nada (quita importancia a la necesidad de agradecer)

## Diálogo 3

- ¡Sr. Martínez! (para llamar la atención)
- Dígame
- Deme el teléfono de la Sra. Marta Iturralde (petición sin estrategias que la reduzcan)
- A ver, un momento... (lo apunta en un papel), aquí lo tiene

- (Lo recoge y se va)

#### **Diálogo 4**

- Ignacio (*para llamar la atención*), ¿puedo hablar contigo un momento?
- Claro mujer, ¿qué pasa?
- Mira es que tengo que llevar el niño al médico este jueves (*justificación*) y quería saber (*uso verbal*) si podría (*tiempo*) salir un poco antes del trabajo (*petición*), puedo recuperarlo otro día
- Claro mujer, no te preocupes, tú márchate tranquila (*quita importancia a la petición*)
- Gracias (*agradecimiento*)
- De nada, de nada (*quita importancia a la necesidad de agradecer*)

#### **Diálogo 5**

...

- Bueno pues verá es que..., en fin mire Sr. Torres la verdad es que estoy pasando por una mala situación personal, mi mujer está enferma desde hace ya un tiempo y con el sueldo de su baja y el mío vamos un poco justos... (*justificación*)
- Entiendo
- Me preguntaba (*uso verbal*) si Vd. sería (*tiempo*) tan amable de adelantarme el sueldo de este mes, así podríamos ir más desahogados.
- Sr. Ayats entiendo su situación y accederé a su petición pero de todas formas quiero que comprenda que esta empresa no puede estar adelantando la mensualidad continuamente a sus empleados. (*negociación: se ponen límites*)

- No, no, claro, es algo puntual, sería solo este mes, es que hemos tenido algunos imprevistos, para los próximos meses espero que nuestra situación sea mejor. (aceptación límites)
- Está bien, siendo así, puede Vd. contar con ello.
- Muchas gracias Sr. Torres (mientras se levanta de la silla le ofrece la mano) (agradecimiento)
- (Le estrecha la mano) No tiene importancia (quita importancia a la necesidad de agradecer)
- Adiós, buenos días
- Adiós, adiós

### **Diálogo 6**

- ¡María (para llamar la atención), déjame llevar el coche, anda, va!
- ¿A qué se debe tanto interés en llevar el coche, si puede saberse?
- Me dijiste que me lo dejarías probar un día, ¿no? (justificación)
- Bueno, te dije un día pero no te dije cuándo, (risas)
- ¡Venga, joder tía cómo eres!
- ...

### **Diálogo 7**

- Oye, (para llamar la atención) ¿me dejas la goma? (petición con uso de interrogación)
- (Se la acerca a la mano). Toma
- (La coge, la utiliza y se la devuelve). Gracias. (agradecimiento)

2. Te ofrecemos a continuación un contexto y una situación entre dos personas. Una de ellas hace una petición a la otra. En parejas intentad desarrollar un diálogo que sea adecuado, teniendo en cuenta la información que tenéis en los cuadros y tu intuición como conocedor de la lengua española.

El objetivo es que los alumnos pongan en práctica lo visto hasta aquí acerca de las peticiones.

- a) Ahora representa el diálogo para tus compañeros, los demás grupos deberéis tomar notas para después poder comentar cuál de ellos os parece más adecuado y por qué.

3. Ahora vamos a ver un fragmento de la película "Hable con ella" (2004) de Pedro Almodóvar. En parejas intentad responder a las siguientes cuestiones:

Fragmento: 0:06 a 0:07 aproximadamente

- a) ¿Qué le pide la enfermera a Benigno? (Que si puede quedarse esa noche a trabajar cuidando a la paciente sustituyéndola a ella que en teoría debe hacer ese turno)
- b) ¿Crees que esta petición exige un esfuerzo importante a Benigno para realizarla?, (Sí) ¿por qué? (Porque Benigno tiene que quedarse a trabajar por la noche después de haber realizado su jornada y porque ya se lo ha pedido tres veces esta semana)

4. A continuación tienes el contexto, la situación y la transcripción del diálogo que estamos trabajando.

a) ¿Crees que la forma de realizar la petición es adecuada?, (Se puede considerar adecuada aunque si se argumenta bien su inadecuación puede darse por correcto) ¿por qué? Compárala con las que habéis propuesto vosotros, ¿cuál os parece mejor?, ¿por qué?

Si los alumnos se extrañan mucho de la aceptación de Benigno a esta petición de manera tan generosa se les puede decir que en realidad lo hace porque está enamorado de la chica, aunque esto no se sabrá hasta más adelante en la película.

b) Podéis identificar en la petición de la enfermera algunos elementos que hayan aparecido en los cuadros informativos anteriores, ¿cuáles son?

**Enfermera:** Benigno (para llamar la atención), ¿te importa quedarte esta noche? (petición con uso de interrogación), es que mi hermana no se puede quedar con los niños y no tengo donde dejarlos. (justificación)

**Benigno:** ¿Y por qué has venido?, haberme llamao mujer.

**Enfermera:** ¿No estoy abusando de ti? Esta semana te has quedado ya tres noches. (insistencia sobre si el coste no es elevado)

**Benigno:** No te preocupes, si yo con tener una tarde libre me basta. (insiste en que el esfuerzo que hace no es elevado para él)

**Benigno:** Tengo que hablar con los obreros a ver si me arreglan el piso de una vez..., ¡que tengo el piso manga por hombro!, y después tengo que enmarcar una foto, y ya está.

**Enfermera:** Mi situación no va a mejorar, si quieres lo planteamos en la clínica y que decidan.

**Benigno:** Tú no tienes la culpa de que te haya dejado tu *marío* colgada con los tres niños. Tú vienes la noche que puedas, y la que no, pues me quedo yo..., si entre los dos nos apañamos.

**Enfermera:** Muchas gracias (con voz llorosa). (agradecimiento)

5. En parejas, ¿podrías hacer un diálogo en donde Benigno no aceptara realizar la petición de la enfermera? Ahora intentadlo de nuevo haciendo que Benigno negocie con su compañera lo que está dispuesto a hacer. Interpretad estos nuevos diálogos y puntuadlos como habéis hecho anteriormente.

6. En la transcripción del diálogo hay unas palabras que aparecen en *cursiva*, ¿crees que de esta forma se pretende destacar alguna característica que las hace especiales?, (Sí)¿cuál es esa característica? (La pérdida del sonido /d/ en la pronunciación coloquial)

a) ¿En tu lengua ocurre algo parecido a lo que hemos comentado?, ¿qué es?

**Objetivo:** que los aprendices reflexionen sobre los juicios de valor que se pueden hacer debidos a ciertas pronunciaciones.

## **El reencuentro**

1. En grupos de tres, ¿podrías hacer un diálogo en el que uno hace una presentación? Indica el contexto y la situación en el que se produciría.
  - a) Tras leer la información de estos cuadros, ¿cambiarías algo de vuestro diálogo?, ¿el qué?
  - b) Ahora representa esta presentación delante de tus compañeros.
  - c) ¿Qué opináis los demás?, ¿pensáis que sobra o falta algo?, ¿el qué?
2. Ahora vamos a ver un fragmento de la película "La vida mancha" (2003) dirigida por Enrique Urbizu.

**Fragmento: 0:50:56 a 0:51:32**

- a) ¿Qué información da Pedro a Sole con respecto a Juana? **(Que es su cuñada)**

**No facilitar esta información a los alumnos ya que más tarde se da la transcripción del diálogo y se podrá volver a preguntar entonces si no han sido capaces de contestar ahora (véase ej.3).**

- b) ¿Observas algo que te llame la atención en la presentación?, **(Sí) ¿qué es? Que no se dan dos besos al presentarse**

**3. Te damos ahora alguna información sobre los personajes y también la transcripción del diálogo.**

**Transcripción del diálogo del fragmento:**

**Sole:** ¿Pedro?, ¿eres tú?, me había parecido pero no me lo podía creer.

**Pedro:** Hola Sole.

**Sole:** Hola... ¿Es tuyo?

**Pedro:** No, es hijo de Fito. Ella es Juana, mi cuñada. Juana, esta es Sole.

**Juana:** Encantada.

**Sole:** Hacía mucho tiempo que no te veía.

**Pedro:** He venido a ver a mi hermano, estoy de paso.

**Sole:** Dale recuerdos a Fito de mi parte.

**Pedro:** Se los daré.

**Sole:** Estás muy bien.

**Pedro:** Tú también.

**Sole:** Me alegro de haberte visto Pedro. Adiós.

- a) ¿Hay un cumplido en este diálogo?, ¿dónde?
- b) ¿Crees que el cumplido del diálogo sigue las pautas que te hemos ofrecido en el cuadro?, (Sí) ¿cuál de ellas? (Quita importancia al cumplido y para eso lo devuelve)

4. ¿Cómo te parece que es el recibimiento de Pedro a Sole?, (normal, frío, caluroso, etc.). (El recibimiento es algo frío)  
¿En qué te basas para afirmar eso? (En la no cooperación en la conversación: no hay reducción de la distancia entre los interlocutores, no muestra interés por Sole, hay silencios...)

5. ¿Tras leer esto cambiarías tu respuesta a la pregunta 4?, ¿por qué?

6. ¿Te has encontrado alguna vez en una situación en la que tu interlocutor español haya podido sentirse incómodo por motivos parecidos?

a) ¿Cuándo te diste cuenta de que podía haberse sentido incómodo? (en ese mismo momento, tiempo después, tras realizar estos ejercicios).

b) ¿Entendiste por qué se podía haber sentido incómodo?

c) ¿Eres ahora capaz de entenderlo?

**Objetivo:** hacer conscientes a los alumnos de los malentendidos que pueden producirse por considerar un español que no se colabora en la conversación.

Hacer reflexionar sobre este tipo de incidencias para entenderlas mejor y evitar juicios de valor negativos hacia la cultura española y hacia otras culturas.

7. En grupos de tres, ¿os atrevéis a realizar un diálogo donde haya, una presentación, un cumplido (no necesariamente sobre el físico) y una muestra de falta de cooperación en la conversación?

**Objetivo:** practicar y repasar lo visto en esta lección.

a) Ahora representadlo para el resto de vuestros compañeros. Cada grupo elegirá el diálogo que considere mejor, explicando por qué. El que tenga más votos gana.

## **7. LA REPRESENTACIÓN COMO RECREACIÓN DEL ACTO COMUNICATIVO**

### **7.1. Las técnicas de dramatización como reproducción fiel del acto comunicativo**

En las tres unidades que hemos presentado como propuesta didáctica aparecen, de una u otra forma, actividades que se basan en la representación de algunos diálogos breves. La predilección por este recurso se entiende dentro de nuestra apuesta por crear en el aula las condiciones que posibiliten el mayor parecido posible entre lo que los alumnos hacen en clase y lo que podrían hacer fuera de ella en las situaciones que les damos.

De hecho estamos convencidos de que en realidad lo que hacemos cotidianamente los profesores de lengua extranjera es intentar “crear en el aula una simulación de un espacio real; cuanto más parecida a la realidad sea la situación más útil será para el alumno lo aprendido. Pero todo esto sin salir de clase. Para enseñar y aprender español hay, por tanto, que hacer teatro” (Barroso y Fontecha, 2000: 107-108), o al menos utilizar técnicas de dramatización que le son propias.

Sin embargo en las actividades propuestas no es nuestro objetivo “crear una buena representación teatral, para lo cual sería necesario ensayar una y otra vez [...], sino jugar a hacer teatro” (Barroso y Fontecha, 2000: 108). La atención no debe centrarse pues en la memorización del diálogo sino que, aunque este se haya escrito anteriormente, debe haber un espacio para la improvisación, una improvisación eso sí que obedezca a unas pautas regidas por la adecuación de los diálogos a los objetivos propuestos y dentro de los límites que nos marca la interactividad que tenemos con nuestro interlocutor.

Además pensamos que la dramatización es un medio ideal para desarrollar el enfoque por tareas y las actividades de interacción social (Barroso y Fontecha, 2000: 107). Estas actividades son una tarea dentro del enfoque por tareas, posibilitadora o final, que lleva una reproducción muy fiel del acto comunicativo, por lo tanto esta estrategia puede utilizarse en el aula para “recrear en el aula cualquier situación real que requiere el uso de la lengua” (Barroso y Fontecha, 2000: 107).

## **7.2. La doble vertiente de la representación: puesta en escena y recepción de la obra**

Otra vertiente interesante de la representación es la participación del alumno en dos facetas de la misma: en la puesta en escena, cuando él y sus compañeros son protagonistas de la dramatización que realizan delante de sus compañeros; y la de espectadores, cuando son sus compañeros los que representan los diálogos para ellos. De esta forma ejercen dos funciones: la de actores deseosos de realizar su papel lo mejor posible (esto es de la forma que consideran más cercana a la realidad) y como público que aporta una crítica constructiva acerca proponiendo mejoras a las actuaciones de sus compañeros –para alcanzar en mayor grado su objetivo de verosimilitud– o simplemente proponiendo otras variantes para averiguar si son o no adecuadas.

## **8. CONCLUSIÓN**

Hemos pretendido a lo largo de este trabajo desarrollar algunos de los aspectos teóricos de la pragmática y aportar propuestas de una posible aplicación de estos elementos a la enseñanza de E/LE. Hemos intentado también hacer notar la importancia que tiene el componente pragmático en la enseñanza de lenguas extranjeras y denunciar que, pese a ello, muchos de sus aspectos no se tratan de la manera que merecen en los manuales de español para extranjeros. El componente pragmático suele tratarse en ellos de forma parcial y reducida y por lo tanto con este trabajo hemos pretendido reivindicar que su presencia debe ser cuantitativamente mayor y cualitativamente debe ofrecer información más completa (de los presupuestos que actúan en la lengua española, de los posibles motivos de los choques culturales, etc.). Además esto debe hacerse integrando los contenidos pragmáticos con el resto de los componentes de la lengua que se ofrecen y nivelando adecuadamente los ejercicios que permiten su aparición.

Asimismo pretendemos también reivindicar un mayor papel del protagonismo del lenguaje no verbal en el aula de E/LE pues es evidente su importancia en la uso del lenguaje. Por todo esto nuestro máximo objetivo es animar a los profesores a incluir este tipo de propuestas en sus clases,

animarles a crearlas, a adaptarlas, a perfeccionarlas, en fin, animarles a adoptar un enfoque más pragmático en la enseñanza del español en sus clases y a seguir indagando en este terreno tan fecundo y todavía poco explorado. Si lo hemos conseguido nos damos por satisfechos.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUSTIN, John, 1962, *How to do things with words*, Oxford, Clarendon Press.  
(Trad. esp.: 1982, *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós.)
- BACHMAN, Lyle F., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BACHMAN, Lyle F., 1995, "Habilidad lingüística comunicativa", en LLOBERA, Miquel, et. al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 105-128.
- BARROSO GARCÍA, Carlos y Mercedes FONTECHA LÓPEZ, 2000, "La importancia de las dramatizaciones en el aula de ELE: una propuesta concreta de trabajo en clase", en MARIANO, Francisco et al. (eds.), *Actas del Décimo Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Vol. I, Cádiz, Universidad de Cádiz.
- BUESO, Isabel y Ruth VÁZQUEZ, 1999, "El ingrediente pragmático, parte indispensable de la cocina de E/LE, en *Frecuencia-L*, nº 10, pp. 60-67.
- BROWN, P. y S. C. LEVINSON, 1978, *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CANALE, Michael., 1983, "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy", en RICHARDS, Jack C. y Richard W. SCHMIDT (eds.), *Language and Communication*, Londres, Longman. (Trad. esp.: 1995, "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en LLOBERA, Miquel, et. al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp. 63-82.)
- CESTERO MANCERA, Ana M.<sup>a</sup>, 1999, *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arco/Libros.
- CONSEJO DE EUROPA, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo Anaya. (También disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/> (junio 2006)).

- ESCANDELL VIDAL, M.<sup>a</sup> Victoria, 1996, “Los fenómenos de interferencia pragmática”, en MIQUEL, Lourdes y Neus SANS, (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Expolingua 3, Madrid, pp. 95-109.
- ESCANDELL VIDAL, M.<sup>a</sup> Victoria, 2003, *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- ESCANDELL VIDAL, M.<sup>a</sup> Victoria, 2004, “Aportaciones de la pragmática”, en SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 179-197. (También disponible en <http://www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF> (junio 2006)).
- ESCANDELL VIDAL, M.<sup>a</sup> Victoria, 2005, *La comunicación*, Madrid, Gredos.
- ESTAIRE, Sheila, 1999, *Tareas para hacer cosas en español: Principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- ESTAIRE, Sheila, 2000a, “Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (I)”, disponible en [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antteriores/octubre\\_00/09102000.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antteriores/octubre_00/09102000.htm) (junio 2006).
- ESTAIRE, Sheila, 2000b, “Un procedimiento para diseñar unidades didácticas mediante tareas (II)”, disponible en [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antteriores/noviembre\\_00/06112000.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antteriores/noviembre_00/06112000.htm) (junio 2006).
- FERNÁNDEZ, Claudia, 1998, *Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: Aportaciones de la Pragmática a la enseñanza del Español/LE*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- GRICE, Paul, 1989, “Logic and conversation”, en *Studies in the Way of Words*, Cambridge, Harvard University Press. (Trad. esp.: “Lógica y Conversación”, en VALDÉS VILLANUEVA Luis M.<sup>a</sup>, (comp.), 2000, *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos, pp. 524-543.)
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador, 2004, “La subcompetencia pragmática”, en SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel SANTOS GARGALLO (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 533-551.
- HAVERKATE, Henk, 1994, *La cortesía verbal. Estudio Pragmalingüístico*, Madrid, Gredos, pp. 18-34.

- HYMES, Dell. H., 1972, "On communicative competence", en PRIDE, John. B. y Janet HOLMES (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin.
- HYMES, Dell. H., 1974, *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- IGLESIAS CASAL, Isabel, 1998, "Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación", en MORENO, Francisco et al. (eds.), *Actas del Octavo Congreso Internacional de ASELE. La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. (También disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/intercul.html> (abril 2006), en *Cultura e Intercultura en la enseñanza del ELE*, sección "Pragmática Cultural", <http://www.ub.es/filhis/culturele/pragmati.html>).
- JAKOBSON, Roman, 1960, "Linguistics and Poetics", en SEBEOK, Thomas A., *Style in language*, Cambridge, MIT Press, pp. 350-377.
- JANNEY, R. W. y ARNDT, H., 1992, "Intracultural tact vs Intercultural Tact", en R. J. WATTS, S. IDE, y K. EHLICH (eds.), *Politeness in Language. Studies in its History, Theory and Practice*, Berlín, Mouton De Gruyter, pp. 21-41.
- JANNEY, R.W. 1999, "Words as gestures", en *Journal of Pragmatics*, nº 31, pp. 953-972.
- MARTÍN PERIS, Ernesto, Nuria SÁNCHEZ QUINTANA y Neus SANS BAULENAS, 2005, *Gente* (Libro del alumno 3, nueva edición), Barcelona, Difusión.
- MIQUEL, Lourdes, 1997, "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", en *Frecuencia-L*, nº 5, pp. 3-14.
- MIQUEL, Lourdes y Neus SANS, 1992, "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", en *Cable*, nº 9, pp. 15-21.
- OLIVERAS, Ángels, 2000, *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid, Edinumen.
- PONS BORDERÍA, Salvador, 2005, *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*, Madrid, Arco/Libros.
- QUILIS, Antonio, 1998, *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid, Arco/Libros.
- RAE y AALE, 2005, *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid, Santillana.
- REYES, Graciela, 2003, *El abecé de la pragmática*, Madrid, Arco/Libros.

- SCHANK, R. C. y R. P. ABELSON, 1977, *Scripts, plans, goals, understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- SEARLE, John, 1969, *Speech acts. An essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, Cambridge University Press. (Trad. esp.: 1986, *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.)
- SHANNON, C. y W. WEAVER, 1949, *The mathematical theory of communication*, Urbana, University of Illinois Press.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores, 2000, "Lo no verbal como un componente más de la lengua", [http://www.ucm.es/info/especulo/ele/com\\_nove.html](http://www.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html) (abril 2006), en *Cultura e Intercultura en la enseñanza del ELE* (sección de "Pragmática Cultural"), <http://www.ub.es/filhis/culturele/pragmati.html> (Publicado anteriormente en 1987, *Actas de las II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, (Ávila)*, Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 169-194).
- SPERBER Dan y Deirdre WILSON, 1986, *Relevance. Communication and Cognition*. Cambridge, Harvard University Press. (Trad. esp.: 1994, *Relevancia. Comunicación y procesos cognoscitivos*, Madrid, Visor.) (Artículo resumido en "Resumen de *Relevance: Communication and Cognition*", en VALDÉS VILLANUEVA, Luis M.<sup>a</sup>, (comp.), 2000, *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos, pp. 676-711).
- THOMAS, J., 1983, "Cross-Cultural Pragmatic Failure", en *Applied Linguistics*, nº 4, pp. 91-112.
- VALDÉS VILLANUEVA, Luis M.<sup>a</sup>, (comp.), 2000, *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos.
- WIERZBICKA, A., 1994, "'Cultural Scripts': A New Approach to the Study of Cross-cultural Communication", en M. PÜTZ, *Language Contact and Language Conflict*, Amsterdam, John Benjamins.