



MÁSTERES de la UAM

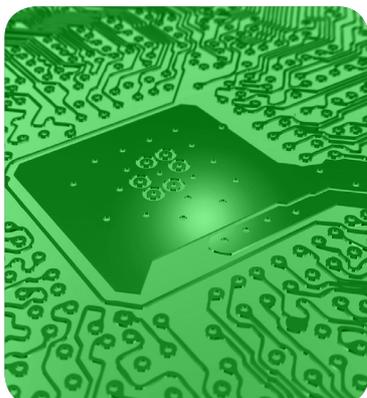
Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 15-16

(MESOB)

Especialidad
de Lengua y Literatura



**Enseñar Lengua
desde la Pragmática:
las intenciones
comunicativas**
Álex Garrido Martín





**MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE
EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO**

**ENSEÑAR LENGUA DESDE LA PRAGMÁTICA:
LAS INTENCIONES COMUNICATIVAS**

Autor: *Álex Garrido Martín*

Director: *Santiago U. Sánchez Jiménez*

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Curso: 2015/2016

ÍNDICE

1. Resumen.....	5
2. Introducción.....	7
2.1. Contextualización y relevancia para la comunidad educativa.....	7
2.2. La pragmática en el currículo.....	9
2.3. Objetivos.....	10
2.4. Hipótesis de partida.....	10
2.5. Estructura del trabajo.....	11
3. Estado de la cuestión y fundamentación teórica.....	12
3.1. Introducción.....	12
3.2. La comunicación.....	12
3.2.1. El emisor y el receptor.....	12
3.2.2. El entorno o contexto.....	14
3.2.2.1. La deixis.....	16
3.3. La pragmática.....	18
3.3.1. La oración y el enunciado.....	18
3.3.2. El significado y el sentido.....	19
3.3.3. Las intenciones comunicativas.....	20
3.3.4. Las presuposiciones y la inferencia.....	21
3.3.5. La distancia social.....	22
3.4. El desarrollo de la pragmática.....	23
3.4.1. Los actos de habla.....	23
3.4.2. El principio de cooperación.....	26

3.4.3. La teoría de la relevancia.....	28
3.4.4. El concepto de imagen.....	30
3.4.5. La teoría de la cortesía.....	31
3.5. Conclusión.....	35
4. Metodología de la investigación.....	38
5. Propuesta didáctica.....	41
5.1. Introducción.....	41
5.2. Diagnóstico.....	41
5.3. Objetivos.....	44
5.4. Secuenciación.....	46
5.5. Evaluación.....	50
5.6. Conclusiones y valoración de la actividad.....	51
6. Conclusiones generales.....	55
7. Anexos.....	58
8. Referencias bibliográficas.....	73

1. RESUMEN

El presente trabajo parte de la hipótesis de que existe una necesidad de abordar la asignatura de Lengua castellana y Literatura en Secundaria siguiendo nuevos enfoques. Para llevarlo a cabo, se apuesta por tomar como punto de vista el de la pragmática, una de las disciplinas lingüísticas que más ha evolucionado en los últimos años. Consideramos en este trabajo que la evolución en los estudios sobre este campo debe ir acompañada de una evolución con respecto al lugar que ocupa en la enseñanza de la asignatura de Lengua. Por tanto, tras hacer un repaso de los conceptos y aportaciones más importantes de la pragmática, la propuesta didáctica aquí presentada apuesta por conceder un mayor protagonismo a esta disciplina –combinándola con el enfoque gramatical–, con especial hincapié en la importancia de las intenciones comunicativas. El objetivo fundamental que rige este trabajo es que, orientándose hacia un enfoque plenamente funcional de la lengua, el análisis de los elementos lingüísticos y los motivos por los que se usan en función de los interlocutores presentes y del contexto permita mejorar la competencia comunicativa de nuestros alumnos, manteniendo en todo momento su interés por llevar a cabo dicha mejora.

Palabras clave: propuesta didáctica, Secundaria, Lengua, pragmática, intenciones comunicativas, contexto.

Abstract: The present study works on the principle that Lengua Castellana y Literatura needs to be tackled from new different perspectives. To carry through with it, we have opted for taking a pragmatic point of view. Thus, we will be based on one of the most evolved linguistic disciplines in the last years.

In this study, we consider that the pragmatic researches evolution should be accompanied by a progress in relation to the place that this discipline must take up in Lengua. Therefore, after a review of the most important pragmatic concepts and contributions, this didactic proposal commits to grant power to this discipline (combining it with the grammatical approach), with special emphasis on the importance of communicative intentions. The essential aim of this study is that, being directed towards a language functional approach, the analysis of the linguistic elements and the reasons why they are used according to the present interlocutors and the context allow

us to improve our students' communicative competence, keeping their interest in carrying through with that progress.

Key words: didactic proposal, Secondary Education, Lengua, Pragmatics, communicative intentions, context.

2. INTRODUCCIÓN

2.1. CONTEXTUALIZACIÓN Y RELEVANCIA PARA LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La mayor parte de las programaciones de la asignatura de Lengua castellana y Literatura en los diferentes cursos de Secundaria y Bachillerato comienzan con un tema dedicado a la comunicación. No obstante, los temas posteriores que abordan otros asuntos lingüísticos, como tipología textual, variedades lingüísticas o aspectos gramaticales, son presentados como si estuviesen desligados del ámbito comunicativo. El motivo por el que sucede esto con tanta frecuencia es que la visión del modo en el que funciona la comunicación sigue el modelo comunicativo clásico, que no es precisamente el más adecuado.

A pesar de enfrentarnos a una disciplina relativamente reciente, las investigaciones realizadas en el campo de la pragmática¹ han experimentado una importante eclosión en los últimos años y han promovido acercamientos interesantes a los fenómenos comunicativos que pueden ser aprovechados de manera productiva en la enseñanza de la lengua, haciendo de la comunicación el escenario que dé sentido a toda la programación del área de Lengua y potenciando así el estudio de la lengua a través de un enfoque pragmático centrado en el uso real de la misma.

Para entender por qué la comunicación, y con ella, la pragmática, deberían ocupar un espacio central en la programación de la asignatura, hay que volver la vista atrás y preguntarse por qué y para qué estudian Lengua los alumnos de Primaria, Secundaria y Bachillerato. La respuesta es aparentemente sencilla: la Lengua debe ser estudiada con el fin de que los alumnos conozcan cómo funciona el lenguaje –y en concreto, su propia lengua– y así puedan adquirir un dominio mayor del idioma. La pregunta que surge a continuación es: ¿estamos abordando el estudio de la Lengua de la manera más adecuada para conseguir tales objetivos? En esta ocasión, la respuesta es más compleja.

Pese a que los esquemas clásicos de la comunicación que la presentan como un mero intercambio informativo a través de un código han sido superados por las aproximaciones pragmáticas más recientes², predominan los libros de texto que

¹ Fue Ch. Morris quien introdujo el término *pragmática* en los años '30 del siglo XX para hacer referencia a “la ciencia de los signos en relación con sus intérpretes” (Morris, 1994).

continúan basándose en ese esquema clásico, que queda totalmente desligado de los contenidos que abordan otros aspectos de la lengua. Como consecuencia de esto, cuando queremos hablar a los alumnos sobre la importancia de la adecuación en la comunicación, no podemos acudir al referido esquema clásico, puesto que no ofrece una visión real y dinámica de la comunicación en la que existen una serie de factores externos al lenguaje que determinan esa adecuación, así como una serie de procesos que intervienen de manera directa en la producción y en la interpretación de los enunciados.

Ofrecer a los alumnos una adecuada concepción de los factores y los procesos pragmáticos que tienen lugar en las interacciones comunicativas posibilitaría una mejora de la comprensión del funcionamiento de todos los aspectos lingüísticos, incluidos aquellos que se alejan más de la comunicación propiamente dicha. Para ello, resulta esencial centrar la atención en los participantes de un intercambio comunicativo, sus intenciones y el contexto en el que se da dicho intercambio. Se antoja fundamental repensar los papeles de emisor y receptor, superando la visión de que la intención comunicativa se encuentra exclusivamente en el emisor. La intención del receptor también moldea el intercambio comunicativo, y no siempre coincide con la del emisor.

Por otro lado, para que este método de enseñanza se pudiese explotar al máximo, todos estos conceptos pragmático-comunicativos deberían retomarse en unidades posteriores que tratasen otros aspectos de la lengua, relacionándolos entre sí. De hecho, adoptar también un punto de vista pragmático –sin que este sustituya al gramatical, sino que lo complemente– ofrecería una visión más completa (y real) de buena parte de los fenómenos gramaticales. De este modo, los alumnos verían con más facilidad el modo en el que todos y cada uno de los aspectos que integran la programación de Lengua actúan como piezas de un engranaje que mueve y dirige las interacciones comunicativas de su día a día y, en última instancia, sus relaciones interpersonales y su relación con la realidad que los envuelve.

² Una de las más importantes aportaciones a este campo ha sido la Teoría de la Relevancia, de Sperber y Wilson (1986, 1995), cuya idea central es que “the expectations of relevance raised by an utterance are precise and predictable enough to guide the hearer toward the speaker’s meaning”, citada en Horn y Ward (2004: 608).

2.2. LA PRAGMÁTICA EN EL CURRÍCULO

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)³ presenta como objetivo principal de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura (en adelante, *LCL*) en Secundaria y Bachillerato desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos, atendiendo a la pragmática, la lingüística, la sociolingüística y la literatura. Por tanto, según asegura la propia LOMCE, esta asignatura debe ofrecer el material necesario para que los alumnos sean capaces de desenvolverse de manera satisfactoria en cualquier situación comunicativa.

La asignatura de LCL aparece dividida en cuatro bloques, que responden a las cuatro destrezas básicas: *Comunicación oral*, *Comunicación escrita*, *Conocimiento de la Lengua* y *Educación literaria*, sin intención –señala– de crear jerarquías entre los distintos aprendizajes. La Ley considera esencial que el alumno disponga de estrategias que le ayuden a llevar a cabo un aprendizaje correcto de la competencia comunicativa para que pueda manejarse de manera efectiva en cualquier situación comunicativa, aludiendo a que el modo en que hablamos y escuchamos influye decisivamente en la percepción que los demás tienen de nosotros.

El currículo deja patente que el último fin de LCL es formar ciudadanos interesados en la mejora de su competencia comunicativa, capaces de adaptarse a las exigencias de cada situación. Para ello, es absolutamente necesario reflexionar sobre los mecanismos lingüísticos. Además, la Ley recomienda que todos los contenidos de cada bloque sean trabajados a partir de la unidad lingüística del texto. Este es un punto importante para la comparación de las bases teóricas de la LOMCE con las actividades que tienen lugar dentro de las aulas.

Por último, en relación con la pragmática, la Ley recoge alguna alusión a diversos aspectos de este ámbito, como la *actitud del hablante*, las *inferencias*, el *contexto*, los *actos de habla* y las *normas de cortesía*. Sin embargo, las consideraciones con respecto a la manera en que estos conceptos han de ser tratados en el aula es bastante imprecisa, por no hablar en realidad de la ausencia de una verdadera estructuración de contenidos pragmático-comunicativos que implique una evolución en su profundización desde el primer ciclo de la ESO hasta el Bachillerato.

³ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 3, 2015, 3 enero.

2.3. OBJETIVOS

La elaboración del presente trabajo se ha llevado a cabo con la intención de alcanzar los siguientes objetivos, fijados teniendo en cuenta la legislación vigente y la programación de aula⁴:

- Priorizar un verdadero enfoque funcional de la lengua, apostando por su uso comunicativo y social.
- Reflexionar de manera crítica sobre el uso de la lengua.
- Establecer los elementos extralingüísticos que influyen directamente en los intercambios comunicativos.
- Analizar el motivo por el cual se usan unos elementos lingüísticos y no otros en función de la situación comunicativa concreta.
- Ser conscientes del modo en el que las intenciones comunicativas de emisor y receptor moldean la forma del mensaje.
- Entender que el conocimiento o el dominio de aspectos léxicos-semánticos y morfosintácticos influye directamente en el éxito de la comunicación y, por tanto, de las relaciones interpersonales.
- Mejorar la competencia comunicativa de los alumnos.

2.4. HIPÓTESIS DE PARTIDA

El presente trabajo parte de la hipótesis de que los alumnos de Secundaria y Bachillerato no cuentan con los conocimientos ni las estrategias suficientes para entender cómo funcionan los elementos que moldean la comunicación humana. El estudio de la lengua desde un enfoque pragmático, en combinación con el enfoque gramatical, contribuiría enormemente a mejorar la comprensión del funcionamiento de todos esos elementos, sean lingüísticos o no. Esto vendría de la mano de un enfoque plenamente funcional de la lengua⁵, por lo que acercaría su enseñanza a su uso real y

⁴ Véase 5.3. *Objetivos*.

⁵ Los modelos funcionalistas tratan de explicar los hechos lingüísticos dentro de un marco teórico más amplio que ofrezca una explicación para el fenómeno de la comunicación. Los estudios funcionalistas están movidos por la voluntad de mostrar el lenguaje como un fenómeno social. Siguiendo esta línea, consideran que el lenguaje está pragmáticamente configurado, es decir, que se ha creado por la necesidad comunicativa de un contexto concreto. (Cabré y Lorente, 2003: 12)

Frente a ellos, la lingüística formal engloba los modelos teóricos que tratan de describir la lengua y explicar la adquisición del lenguaje partiendo de los formalismos de la lógica matemática, puesto que considera que los mecanismos gramaticales están regulados por propiedades matemáticas (Cabré y Lorente, 2003: 3).

cotidiano, incrementando el interés y la motivación por el aprendizaje entre el alumnado.

2.5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

El presente trabajo está estructurado en cinco grandes bloques. Tras este primer bloque introductorio en el que se contextualiza el trabajo, se plantean los objetivos y se presenta la hipótesis de partida, pasamos a un segundo bloque de marco teórico. En él, nos adentramos, en primer lugar, en la comunicación, de la mano del *emisor*, el *receptor* y el *contexto*. A continuación, nos sumergimos de lleno en la disciplina pragmática, para abordar conceptos fundamentales como la diferenciación entre *oración* y *enunciado* y entre *significado* y *sentido*, la importancia de las *intenciones comunicativas*, las *presuposiciones*, la *inferencia* y el papel de la *distancia social*. Cierra este primer bloque con un repaso de las aportaciones más importantes al campo de la pragmática: *teoría de los actos de habla*, *principio de cooperación*, *teoría de la relevancia*, noción de *imagen* y *teoría de la cortesía*.

El tercer bloque gira en torno a la metodología de investigación usada para la realización de este trabajo. El cuarto bloque se centra en la propuesta didáctica en sí, que consta de un apartado introductorio de justificación de la propuesta, un diagnóstico inicial de la situación, los objetivos que vamos a seguir en la propuesta, la secuenciación de las sesiones que la integran, el método de evaluación y una valoración de la actividad y de los resultados obtenidos. El quinto bloque está constituido por las conclusiones generales del trabajo y el planteamiento de líneas futuras de trabajo en un aula de Lengua castellana y Literatura de Secundaria.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. INTRODUCCIÓN

La comunicación es un proceso consciente de intercambio informativo entre dos o más personas que hacen uso de un código compartido, a través de un canal determinado y en una situación concreta. Como es bien sabido, el esquema clásico de la comunicación, que parte de la Teoría de la información de Shannon y Weaver (1981) y que fue posteriormente modificado por Jakobson (1974), se compone de siete elementos: emisor, receptor, referente, mensaje, canal, código y contexto. El diseño de este esquema parte de los intercambios informativos entre máquinas, lo que limita las interacciones comunicativas a meros intercambios mecánicos de señales, restándole protagonismo a dos elementos fundamentales en todo acto comunicativo: las intenciones de los hablantes y el contexto.

Con el fin de superar esta visión simplista de la comunicación, nos detendremos en el análisis prestando atención a las cuestiones relacionadas con la intención comunicativa y con la interpretación que los hablantes hacen del contexto, además de repasar algunas de las aportaciones realizadas sobre este campo a lo largo de la historia. Para ello, tendremos especialmente en cuenta algunas aportaciones recientes – Portolés (2004), Pons Bordería (2004) y Escandell (2005, 2014) – que proponen un modelo comunicativo que concede protagonismo a los interlocutores.

3.2. LA COMUNICACIÓN

3.2.1. El emisor y el receptor

En función de la orientación que se toma en consideración, los participantes de un intercambio comunicativo han sido denominados de diversas maneras: *emisor-receptor*, *enunciador-enunciatario*, *hablante-oyente*, *locutor-interlocutor*, etc. Optaremos en este estudio por los términos de *participante emisor* y *participante receptor*, con los que incidimos en el carácter activo que presentan. Además, no debemos olvidar que con estos conceptos no nos referimos a estados absolutos, sino a posiciones que se dan en unas circunstancias determinadas.

Los participantes de un intercambio comunicativo están caracterizados por la identidad (edad, sexo, procedencia geográfica, etnia...), el estatus social (profesión,

autoridad que se le suele otorgar) y el papel que adopta cada uno en una situación comunicativa en concreto.

Uno de los aspectos que influyen en el desarrollo del acto comunicativo es el número de participantes que interviene. El emisor de un mensaje concreto ha de ser individual, si bien es cierto que, como indica Goffman (1981)⁶ se puede distinguir entre *autor* –de sus propias palabras–, *representante* –habla en representación de otra persona o grupo– o *animador* –aquel que recita palabras ajenas–. Sin embargo, en el caso del receptor, pueden aparecer múltiples. Como es habitual que la interacción sea no unidireccional, sino que alternen las intervenciones del participante emisor y del participante receptor, el número de participantes condiciona el intercambio comunicativo. Así, cuando el número de participantes es demasiado elevado, es frecuente la presencia del papel de moderador.

También podemos encontrarnos con un intercambio comunicativo en el que un emisor se dirige a un conjunto de receptores que constituyen el público o auditorio. En el caso de que este grupo de personas reciba el mensaje de manera mediatizada (radio, televisión, etc.), hablaremos de *audiencia*. En estos casos, la intervención de los receptores tiende a ocupar un espacio limitado controlado por el emisor. Aunque la audiencia no intervenga directamente, su papel no es pasivo, puesto que en buena medida determina el contenido del mensaje y la manera en la que este se expresa.

Goffman (1981)⁷ propuso diversos términos para designar a los distintos tipos de receptores en función del papel que adopten en el acto comunicativo:

- Destinatario: aquel al que se dirige directamente el mensaje.
- Destinatario indirecto: aquel que también se encarga de la recepción del mensaje pero que el emisor no tiene en mente a la hora de emitir su mensaje, por lo que no está específicamente destinado a él. Por ejemplo, un artículo sobre genética molecular recogido en una revista científica especializada habrá sido escrito pensando en un público conocedor (en mayor o menor medida) de la materia, por lo que las terminologías y las explicaciones que aparecen se han usado teniendo en cuenta el nivel de sus destinatarios. Sin embargo, ese artículo puede ser leído por un destinatario indirecto, es decir, un lector que carece de conocimientos al respecto, con lo que, con mucha probabilidad, le resultará complicado entender plenamente el contenido del artículo porque no se ha pensado en sus conocimientos a la hora de escribirlo.

⁶ Citado en Calsamiglia y Tusón (2001: 147).

⁷ Ídem.

- Oyente curioso: adopta una posición de receptor “espía”.
- Oyente casual: participa en el acto como receptor sin “obligación” ni intención de participar.

Si bien es cierto que, en los casos en los que nos encontramos ante un colectivo muy numeroso, resulta muy complicado, sino imposible, determinar cómo es cada uno de los destinatarios, el locutor elabora una imagen prototípica de su destinatario.

3.2.2. El entorno o contexto

Tomando en consideración la enorme importancia que adquiere el contexto en la comunicación y en todo mensaje (pertenzca al plano oral o al plano escrito), es esencial definirlo de manera adecuada. La definición que propone el Diccionario de la Real Academia Española de *contexto lingüístico* es la siguiente: “Entorno lingüístico del que depende el sentido de una palabra, frase o fragmento determinados” (s.v. *contexto*)⁸. Desde la perspectiva del análisis del discurso, se ha apostado por dividir el contexto en cuatro dimensiones: contexto espacio-temporal, contexto interactivo o situacional, contexto sociocultural y contexto cognitivo, división que separa diversos aspectos que en realidad son interdependientes. No obstante, esta clasificación basada en el énfasis que se le pone a cada uno de los elementos que integran el contexto puede resultar útil en el campo de la didáctica (Calsamiglia y Tusón, 2001: 147).

Existe una serie de rasgos que son pertinentes a la hora de elaborar, emitir y recibir un enunciado y que, por tanto, forman parte del contexto (Lyons, 1997: 274). En primer lugar, debemos tener en cuenta los principios universales de la lógica y del uso del lenguaje. Por otro lado, es fundamental el papel de los participantes en el acto discursivo, así como la posición social relativa que ocupan. Por último, en la elaboración, emisión y recepción de un enunciado es necesario conocer la situación (tanto en lo relativo al tiempo como al espacio), el medio (seleccionando el código adecuado para el canal), el campo (lo que determina el registro), el grado de formalidad y el contenido apropiado para la situación comunicativa concreta. Ochs (1979)⁹, por su parte, afirma que el contexto incluye el mundo psicológico y el mundo social en el que participa “un usuario del lenguaje” en un momento concreto. De este modo, integra las suposiciones de esos usuarios con respecto al entorno

⁸ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.aed.). Consultado en <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.

⁹ Citado en Calsamiglia y Tusón (2001: 108).

social, temporal y espacial, el conocimiento del resto de participantes y el resto de acciones que lo rodean (ya sean verbales o no verbales). Por tanto, Ochs (1979) y Lyons (1997) coinciden en incluir los elementos lingüísticos como parte del contexto.

En esa misma línea, Brown y Yule (2001) incluyen en el contexto elementos como el tema, el código, el tipo de evento, la forma del mensaje, las características de los interlocutores, el marco o el canal. Además, estos dos autores añaden un elemento más: el cotexto, que es el entorno puramente textual de aquellos elementos lingüísticos que están siendo objeto de análisis. Kerbrat-Orecchioni (1990) y Maingueneau (1996)¹⁰ incluyen a los participantes, el espacio, el tiempo, las finalidades, el cotexto y el emplazamiento como elementos esenciales de ese contexto extralingüístico.

Otro concepto esencial que cabe mencionar es el de *contexto intertextual*¹¹, que alude al conjunto de textos producidos a lo largo de la historia y que forman parte del inconsciente colectivo de las personas, de tal manera que las guía a la hora de expresarse de manera adecuada en cada situación. El contexto es fundamental porque posibilita almacenar las experiencias de manera organizada y reactivarlas en la memoria cuando se dan unas situaciones determinadas que requieren interpretar nuevas experiencias asociándolas con las ya vividas.

En el campo del cognitivismo¹² se han empleado una serie de conceptos para explicar la capacidad que tenemos para almacenar datos en nuestro cerebro a partir de nuestras experiencias concretas. Así, los términos de *esquema* y *marco* han sido usados para hacer referencia a la adquisición de los parámetros prototípicos que envuelven una situación determinada. Cuando ese esquema se activa, se elabora un *guion*, que dirige la actuación propia y las expectativas creadas sobre la actuación del resto. Al mismo tiempo, se pone en marcha un *plan* para conseguir la *meta* del acto comunicativo concreto.¹³ No podemos olvidar que este proceso se va

¹⁰ Ambos citados en Calsamiglia y Tusón (2001: 147).

¹¹ La intertextualidad aparece definida en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes como “la relación que un texto (oral o escrito) mantiene con otros textos (orales o escritos), ya sean contemporáneos o históricos; el conjunto de textos con los que se vincula explícita o implícitamente un texto constituye un tipo especial de contexto, que influye tanto en la producción como en la comprensión del discurso” (s.v. *intertextualidad*).

¹² Uno de los principios fundamentales del cognitivismo es que el lenguaje es el resultado de habilidades cognitivas como la memoria, la categorización, la atención o el razonamiento, por lo que constituye una capacidad que se encuentra dentro de la cognición general (Ibarretxe-Antuñano, 2013: 248).

¹³ Cuenca y Hilferty (2007: 23).

modificando y negociando a medida que se va desarrollando el acto comunicativo, no es un acto mecánico.

En determinadas situaciones, el éxito de la comunicación depende primordialmente del conocimiento mutuo entre los interlocutores, y, en otros casos, predominan los datos aportados por el entorno físico, pero en muchas ocasiones, el contexto se va construyendo a través del propio discurso, como ocurre con la introducción “Érase una vez...” propia de los cuentos tradicionales, que tiende a aparecer en situaciones familiares no formales. Según Gumperz (1982)¹⁴ son los *indicios contextualizadores* los que ayudan a construir discursivamente el contexto, guían la actividad comunicativa, la interpretación de los significados y la relación de las oraciones entre sí. Esto sucede con aspectos como el tono de voz, el uso de una construcción sintáctica determinada o el uso de un registro u otro.

Por último, tal y como afirman Goodwin y Duranti (1992)¹⁵, el contexto está integrado por cuatro dimensiones diferentes: marco socioespacial, comportamiento no verbal, lengua como contexto y contexto extrasituacional. Para llevar a cabo un análisis de texto, es imprescindible determinar qué dimensiones del contexto se tendrán en cuenta.

3.2.2.1. La deixis

El término *deixis* alude al fenómeno lingüístico que posibilita la gramaticalización de determinados elementos que forman parte del contexto de la comunicación. Por medio de los elementos deícticos, los participantes de un intercambio comunicativo señalan los componentes (personas, espacio, tiempo) que consideran pertinentes para la comprensión de los enunciados de dicho intercambio. Los elementos deícticos solo adquieren un significado completo dentro de un contexto y están íntimamente ligados al modo en el que un mensaje se elabora y se interpreta. Es el caso de elementos lingüísticos como *yo, ella, pasado mañana o lejos de aquí*, cuyo significado depende íntegramente del contexto de la enunciación. Tal y como apunta Levinson (1989: 47), “las lenguas naturales están diseñadas principalmente, por decirlo así, para ser utilizadas en la interacción cara a cara, y que solamente hasta cierto punto pueden ser analizadas sin tener esto en cuenta.” De este modo, los deícticos sitúan a los participantes a la vez que son estructuradores

¹⁴ Citado en Calsamiglia y Tusón (2001: 113).

¹⁵ Ídem.

del espacio y del tiempo. En su mayoría, pertenecen a las categorías gramaticales de adverbios, determinantes y pronombres, pero también podemos incluir algunos adjetivos, verbos (y morfemas verbales) y preposiciones.

Existen distintos tipos de deixis: *personal, espacial, temporal, social y textual*.

- La deixis personal señala a las personas que, estén o no presentes en el instante de la enunciación, son parte del discurso. Son deícticos personales los pronombres personales, los posesivos y los morfemas verbales de persona.

- La deixis espacial marca el lugar en torno al cual tiene lugar el acto comunicativo. Son deícticos los demostrativos como *este* o *aquella*, adverbios y perífrasis adverbiales como *detrás* o *a la izquierda*, verbos de movimiento como *subir* o *acercarse* y locuciones prepositivas como *delante de*.

- La deixis temporal señala los elementos temporales partiendo de un presente de enunciación (del acto de decir) indicado por aquel que emite la enunciación. Está compuesta por adverbios, locuciones adverbiales, algunas preposiciones y locuciones preposicionales, algunos adjetivos y morfemas de tiempo.

En *Tú tendrás que traer esto otra vez mañana, porque ella no está aquí ahora*¹⁶, nos encontramos con varios elementos deícticos: personales (*tú, ella*), espaciales (significado implícito del verbo *traer, aquí*) y temporales (*mañana, ahora*).

- La deixis social se encarga de marcar la relación que se establece entre las personas que integran el discurso o entre ellas y la audiencia, así como sus respectivas identidades. Las fórmulas de tratamiento como *su ilustrísima, su majestad* o el uso de *usted* reflejan la relación que existe entre los participantes.

- La deixis textual estructura las partes del texto relacionándolas entre sí. Es en los textos escritos donde más tienden a usarse los deícticos textuales, puesto que carecen de deixis textual o exofórica y su anclaje enunciativo suele ser distinto al momento de la enunciación. Algunas de este tipo de expresiones deícticas son *en primer lugar, por una parte, más adelante...*

¹⁶ Ejemplo extraído de Yule (2008: 135).

Un ejemplo de deixis lo encontramos en *Apuesto a que no has escuchado este chiste*¹⁷, que relaciona este enunciado con el que vendrá a continuación.

3.3. LA PRAGMÁTICA

La pragmática es “el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios” (Escandell, 2006: 16). Por su parte, Horn y Ward (2004: 11) definen la pragmática como “the study of those context-dependent aspects of meaning which are systematically abstracted away from in the construction of content or logical form”. Por tanto, el objeto principal de estudio de esta disciplina lo constituyen los elementos extralingüísticos que influyen directamente en el uso del lenguaje.¹⁸

Antes de profundizar en las distintas aportaciones realizadas al campo de la pragmática, conviene aclarar algunos términos que se manejan en esta disciplina.

3.3.1. La oración y el enunciado

La definición que el Diccionario de la Real Academia Española ofrece de *oración* (en el campo de la lengua) es: “Estructura gramatical formada por la unión de un sujeto y un predicado” (s. v. *oración*)¹⁹. En cambio, se define *enunciado* como “Secuencia con valor comunicativo, sentido completo y entonación propia.” (s. v. *enunciado*)²⁰.

Por su parte, Luna, Viguera y Báez (2005: 88) recogen las siguientes definiciones de *oración* y *enunciado*:

ENUNCIADO (Prag) Unidad comunicativa producto de la enunciación, autosuficiente, desde el punto de vista semántico, dentro de la secuencia y de la situación comunicativa en que se integra.

¹⁷ Traducción propia de un ejemplo extraído de Horn y Ward (2004: 118).

¹⁸ En Reyes (2007: 23) se sigue esta misma línea al afirmar que la pragmática se ocupa del significado del lenguaje en uso. Además, la autora hace uso de un verso de Bécquer para señalar que la pragmática “eres tú”, es decir, el hablante.

¹⁹ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.aed.). Consultado en <http://dle.rae.es/?w=diccionario>.

²⁰ Ídem.

ORACIÓN (Sin) Unidad morfosintáctica (gramatical) constituida por dos miembros, sujeto y predicado, en relación predicativa (...). Para varios lingüistas y gramáticos, lo que caracteriza y delimita a la oración no es su estructura, sino su dependencia sintáctica y su contenido comunicativo.

En el caso de Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004: 201) *enunciado* aparece definido como “una unidad comunicativa producto de la enunciación, que no se identifica con una estructura sintáctica concreta. Puede estar constituido por un sintagma, una palabra o una oración”. Además, añaden que los enunciados son unidades de comunicación autosuficientes desde el punto de vista semántico, “plenamente interpretables en el contexto en que aparecen”, e independientes desde el punto de vista sintáctico.

De este modo, la secuencia *De lo de ayer, nada* es un enunciado que debe ser interpretado dentro de un contexto pero no constituye una oración.

Esta misma línea sigue Escandell (2006: 57), que define *oración* como una “estructura gramatical, abstracta, no realizada”, mientras que *enunciado* es para ella “la realización concreta de una oración emitida por un hablante concreto en unas circunstancias determinadas”.

3.3.2. El significado y el sentido

Los términos de *significado* y *sentido* se han venido usando como cuasisinónimos pero es preciso distinguirlos. El *significado* se relaciona directamente con el valor semántico de las estructuras lingüísticas, bien sean palabras, frases u oraciones, sin tener en cuenta ningún condicionante extralingüístico. Por su parte, el *sentido* es un concepto pragmático. Aúna todos los valores semánticos que adquiere un elemento lingüístico en una situación comunicativa, tanto los que se encuentran ligados al propio significante y a su significado denotativo como los aportados por el contexto concreto (Gutiérrez Ordóñez, 1981: 116).

Esta diferenciación entre significado y sentido obliga también a establecer una distinción entre el significado explícito y el significado implícito.²¹ Los participantes de un acto comunicativo tienen en cuenta la existencia de una serie de conocimientos

²¹ Escandell (2006: 46) habla del *significado pragmático* como aquel que “establece una función multívoca entre el significado gramatical, de un lado, y el emisor, el destinatario y la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo, del otro. No es el resultado de usar y aplicar reglas convencionales pertenecientes al sistema, sino de poner en funcionamiento una serie de leyes empíricas y de principios motivados por el objetivo al que se dirige el enunciado”.

compartidos como seres humanos, por lo que se sirven de ese conocimiento común a la hora de comunicarse y no muestran en sus enunciados toda la información de manera explícita, ya que no la necesitan. Con cierta frecuencia, los cálculos sobre el conocimiento que comparten los participantes son erróneos, lo que lleva a malentendidos que hacen necesaria la negociación de los elementos contextuales.

Sobre esto, añade Portolés (2004: 148) que los hablantes tienen muy presentes los sentidos proporcionados por el contexto, pero no suelen ser conscientes de los significados lingüísticos. No son conscientes de la separación entre los contenidos codificados y los contenidos contextuales que se añaden, pero sí que son conscientes de las intenciones comunicativas en sí. Por su parte, los lingüistas, eliminando todo lo contextual, son los encargados de descifrar el significado lingüístico en su totalidad, es decir, tratan de ahondar en el significado de los enunciados partiendo de su sentido, que constituye la apariencia externa que todo hablante es capaz de percibir.

3.3.3. Las intenciones comunicativas

Antes del desarrollo de la pragmática, el significado tendía a ser visto como una mera propiedad de los elementos lingüísticos que se podía abordar de manera aislada. Gracias a esta disciplina, se empieza a apostar por una visión global del significado directamente relacionado con las personas. Esta nueva visión tiene su punto de origen en Grice (1957)²² y su definición de *significado del hablante* como “la intención del hablante en el momento de emitir un enunciado de producir un efecto en el oyente por medio del reconocimiento del oyente de la intención de producir ese efecto”. Por tanto, solo cuando se alcanza el conocimiento de la intención del resto de interlocutores de un intercambio comunicativo, la comunicación resultante es exitosa. Y nos referimos a la intención de los interlocutores y no del emisor porque no solo es preciso tener en cuenta la intención de aquel que emite un enunciado, sino también la de aquel que lo recibe.

Es en la Teoría de los actos de habla, que trataremos posteriormente²³, donde tiene lugar una de las más evidentes manifestaciones de la trascendencia de la intención de los hablantes. Searle (1995: 36-37)²⁴ define la intencionalidad como “una propiedad que [la mente] dirige hacia los objetos y estados de cosas presentes en el mundo”. Siguiendo esta idea, las emociones, las creencias, las dudas o los anhelos son estados

²² Citado en Verschueren (2002: 98).

²³ Véase apartado 3.4.1.

²⁴ Citado en Portolés (2004: 60).

mentales intencionales en tanto que se dirigen hacia un objeto. Según Searle (1992)²⁵, la estructura de los actos de habla va de la mano de la estructura de la intencionalidad, puesto que se puede ordenar o predecir una acción (acto de habla) al mismo tiempo que se puede esperar, desear o temer que dicha acción se produzca (estado mental intencional).

Por su parte, la posición que Verschueren (2002: 100) adopta es la de la necesidad de considerar el significado en su totalidad, aunando las fuerzas de producción y las fuerzas de interpretación del lenguaje y dándole protagonismo al significado dentro de la realidad humana. Sin embargo, considera que esta postura precisa ser asentada en la investigación empírica para que pueda ser sustentada.

Por otro lado, en la manera en la que hacemos uso o explotamos el contexto también está presente la intencionalidad comunicativa, puesto que en toda interacción comunicativa tratamos de obtener la máxima cantidad de información posible de todo lo que nos rodea. Por tanto, hay muchos elementos que reflejan la intención de los hablantes, como el sonido (en el caso de la lengua hablada), que puede ser modificado deliberadamente en función de aquello que se desee transmitir. Lo mismo puede suceder en el plano escrito con el uso de unos u otros tipos de letra o tamaños, así como su disposición en el papel o en la jerarquización de la información.

Las intenciones comunicativas determinan las elecciones lingüísticas. La intención general de un emisor es que, a partir del procesamiento de una señal, representaciones semejantes a las suyas se formen en la mente de los receptores. Desde la posición del receptor, las repercusiones del procesamiento de una señal pueden ser de tres tipos fundamentales: creación de nuevas representaciones mentales, eliminación de representaciones o modificación de las representaciones existentes. Por tanto, la intención comunicativa no siempre es producir o evitar modificaciones en el entorno físico, sino también ampliar las representaciones mentales del receptor, como sucede cuando se da una noticia o se enseñan nuevos contenidos en el aula (Escandell, 2005: 67-69).

3.3.4. Las presuposiciones y la inferencia

Un enunciado adquiere su significado pleno siempre y cuando a su valor semántico se le añaden aquellos valores que no se pueden extraer de su descodificación

²⁵ Citado en Portolés (2004: 176).

lingüística. Los participantes llevan a cabo un proceso que combina la información lingüística con la información contextual, proceso que se conoce con el nombre de *inferencia* (Escandell, 2005: 82). Gracias a la inferencia, la combinación de varias proposiciones da lugar a una proposición nueva²⁶.

La lengua se construye a base de signos que llevan asociados una relación arbitraria y convencional entre significante y significado. No obstante, los hablantes utilizan los enunciados como *indicios* para lograr su objetivo comunicativo, es decir, como “señales que se conectan de manera natural con otro fenómeno o estado de cosas” (Escandell, 2005: 85). La recuperación de esa conexión, que tiene su base en los conocimientos compartidos, se lleva a cabo activando el conocimiento previo.

Dentro de los significados implícitos, las presuposiciones desempeñan un papel fundamental en la comunicación, puesto que constituyen información que, sin aparecer de manera explícita, se puede extraer fácilmente de manera automática del propio enunciado. Las presuposiciones presentan un anclaje directo con los significantes de la oración, o lo que es lo mismo, responden al significado convencional de las expresiones lingüísticas. A medida que la situación comunicativa avanza, los interlocutores van comprobando si las asunciones son o no adecuadas a dicha situación para evitar o corregir posibles errores de interpretación. Por ejemplo, de “Si te hubieras portado de manera correcta, no estarías castigada”, se extrae la presuposición de que *no se ha portado de manera correcta*²⁷.

3.3.5. La distancia social

La distancia social hace alusión a la relación que existe entre los participantes de un intercambio comunicativo, algo que influye directamente en sus usos lingüísticos. A su vez, esta dimensión se subdivide en dos dimensiones que se representan como dos ejes de coordenadas: el eje de jerarquía y el eje de familiaridad (Escandell, 2005: 58).

El eje de jerarquía es el eje vertical y constituye la posición de los interlocutores en la escala social, lo que depende de factores como sus características inherentes o los roles sociales. Las relaciones a las que puede dar lugar este eje son, por tanto, simétricas (como es el caso de dos trabajadores de una misma empresa) o asimétricas (como es la relación que se da entre el director de un colegio y uno de los profesores).

²⁶ Stalknaker (1999) define proposición como “el objeto cuyas condiciones de verdad tienen que ser satisfechas para que un estado representacional con ese contenido pueda representar el mundo correctamente.” Citado en Portolés (2004: 66).

²⁷ Ejemplo propio.

Por su parte, el eje de familiaridad es el eje horizontal y simboliza la posición de los interlocutores en función del grado de empatía entre ambos y del grado de conocimiento previo. Este eje suele dar lugar a relaciones simétricas, puesto que, nos encontremos con una mayor o una menor distancia, la relación es percibida de igual manera desde ambas partes.²⁸

Cuando la distancia en cada uno de los ejes no es proporcional, la relación interpersonal se complica y, con ella, los usos lingüísticos. Así, podemos encontrarnos con una situación en la que dos soldados se acaban de conocer, por lo que la distancia en el eje vertical (jerarquía) es mínima o inexistente pero la distancia en el eje horizontal (familiaridad) es muy amplia. Este hecho puede dar lugar a una relación en la que predominen la falta de familiaridad o la proximidad jerárquica, lo que repercutirá en los usos lingüísticos de ambos.

3.4. EL DESARROLLO DE LA PRAGMÁTICA

El estudio de la pragmática, perspectiva de análisis lingüístico desarrollada desde la década de los 60 del siglo pasado, ha dado lugar a diversas hipótesis y teorías que se centran en aspectos parciales de la comunicación. A pesar de las desavenencias que existan entre unos autores y otros, estas teorías deben tomarse como partes de un estudio completo y no como enfoques completamente distintos, puesto que se han ido construyendo apoyándose en los trabajos realizados previamente por otros lingüistas.

En el presente trabajo, procederemos a presentar de un modo general algunas de las aportaciones más importantes de esta disciplina lingüística, que son sin duda de interés para que el docente emplee estos conceptos en la enseñanza de la lengua en contextos comunicativos.

3.4.1. Los actos de habla

Dentro del paradigma de la pragmática, cobra especial importancia el estudio de los actos de habla desarrollado a partir de la investigación de los filósofos del lenguaje

²⁸ Asimismo, es fundamental tener en cuenta que las peculiaridades culturales de los participantes siempre moldean el intercambio comunicativo. De este modo, en el caso del japonés, las diferenciaciones lingüísticas relacionadas con la distancia social son mucho más acusadas que en lenguas como el español, debido a que en Japón presentan sistemas sociales muy estructurados.

oxonienses. La Teoría de los actos de habla (Austin, 1982; Searle, 2007)²⁹ constituye una de las aportaciones fundamentales a la pragmática, especialmente en lo que atañe a las intenciones de los hablantes. Austin afirmó que no todos los enunciados podían someterse a pruebas de verdad o falsedad para demostrar si tenían o no sentido, como defendía el positivismo lógico. Así, Austin estableció inicialmente una diferenciación entre *enunciados constativos*, con los que se describe el mundo (como *Esta fruta es muy barata*), por lo que admiten la prueba de veracidad, y *enunciados performativos*, que se usan para cambiar el mundo (como *Prometo que le compraré el regalo*³⁰), por lo que se pueden analizar en función de su éxito o fracaso, y no de su veracidad. En los enunciados performativos, el propio acto de enunciar ya conlleva la realización de la acción descrita por el verbo. Para que se alcance el éxito, han de cumplirse las llamadas *condiciones de éxito o de felicidad*, como que el enunciado sea emitido por la persona adecuada en el lugar y el momento adecuados hacia la persona adecuada. Posteriormente, Austin pasó a considerar que el propio acto de pronunciar un enunciado transforma la realidad por constituir una acción intencional al ser emitidos en una interacción comunicativa (Portolés, 2004: 153).

En 1976, Searle continuó con la teoría de Austin estableciendo una clasificación de los actos de habla en cinco tipos en función de la intención comunicativa del hablante:

1. Asertivos: el emisor afirma o niega algo. Incluye actos como informar, predecir o insistir. Ej. *Las elecciones se celebrarán el 26 de junio.*³¹

2. Directivos: el emisor intenta que el receptor haga algo. Es el caso de actos como ordenar, preguntar o prohibir. Ej. *¿Cuál es la dirección del hotel en el que os alojasteis la semana pasada?*

3. Compromisorios: el emisor se compromete a llevar a cabo una acción, como sucede con los actos de jurar, prometer u ofrecer. Ej. *Te aseguro que estaré allí a la hora acordada.*

4. Expresivos: el emisor expresa un estado afectivo. En este tipo de actos se incluyen felicitar, perdonar o agradecer. Ej. *Lamento mucho que no hayan llegado a tiempo para ver la actuación de su hijo.*

²⁹ Citado en Calsamiglia y Tusón (2001: 196).

³⁰ Ejemplos propios.

³¹ Ejemplos propios.

5. Declarativos: el emisor modifica la realidad al mismo tiempo que emite el enunciado, siempre y cuando se dé en primera persona del presente de indicativo. Es el caso de actos como bautizar, declarar la guerra o vetar (Calsamiglia y Tusón, 2001: 197). Ej. *Yo os declaro marido y mujer.*

Asimismo, según esta teoría, al emitir un enunciado, se generan tres actos: *acto locutivo*, que constituye el significado referencial, el contenido de un enunciado; *acto ilocutivo*, que es la fuerza ilocutiva, la intención con la que un enunciado es emitido; *acto perlocutivo*, el cual constituye el efecto (sea verbal o no) producido por el enunciado en los receptores.

Tal y como asegura Escandell (2006: 69), diferenciar estos tres tipos de actos responde a cuestiones teóricas, puesto que en la práctica, los tres son realizados simultáneamente. No obstante, las propiedades que tiene cada uno de ellos son distintas, lo que nos permite una aproximación como si fueran independientes. Así, el acto locutivo es el que porta el significado, el acto ilocutivo lleva la fuerza y el acto perlocutivo consigue efectos. Para clarificar estos conceptos, veamos los siguientes ejemplos³²:

- *Me dijo: “Dáselo a ella”*

El emisor está reproduciendo el acto locutivo de una tercera persona.

- *Me aconsejó que se lo diera a ella.*

En este caso, el emisor está haciendo hincapié en la intención de esa tercera persona, es decir, está plasmando el acto ilocutivo.

- *Me convenció de que se lo diera a ella.*

El emisor refleja el efecto de las palabras de esa tercera persona, o lo que es lo mismo, el acto perlocutivo.

Atendiendo a esto, los actos de habla pueden ser *directos* –aquellos en los que el acto locutivo coincide con el ilocutivo– o *indirectos* –aquellos en los que al significado literal del enunciado hay que sumarle el componente o fuerza ilocutiva–. Así, nos podemos encontrar con un acto de habla directo, como es el caso de *Cierra la ventana*, o con un acto de habla indirecto, como podría ser *Hace frío aquí* (en un contexto determinado), ambos con la misma fuerza ilocutiva. Para interpretar adecuadamente un enunciado y su fuerza ilocutiva, es necesario recurrir a factores contextuales como los elementos que rodean la situación comunicativa o el conocimiento compartido.

³² Ejemplos extraídos de Escandell (2006: 69).

Pese a que esta teoría supuso un gran avance, no quedó exenta de críticas. Por un lado, objeto de polémica fue la división entre actos de habla directos e indirectos, puesto que, tal y como ha sido empíricamente probado, las formas indirectas son las más usadas en las interacciones comunicativas debido a los hábitos socioculturales de comportamiento comunicativo.

Por otro lado, la Teoría de los actos de habla ha sido criticada por centrarse exclusivamente en la intención del emisor, ejemplificándola con oraciones aisladas o diálogos extremadamente breves, en lugar de adoptar una perspectiva secuencial que tenga en cuenta todo lo que aparece antes y después del enunciado en cuestión, así como la manera en la que los participantes negocian entre sí el significado de sus enunciados. La crítica estaba especialmente orientada a esa falta de referencia contextual (Calsamiglia y Tusón, 2001: 200).

3.4.2. El principio de cooperación

Grice fue el encargado de dar un paso más con su Principio de cooperación (Grice, 1991)³³, según el cual los participantes de una conversación deben actuar de manera cooperativa para que dicha conversación tenga éxito, o lo que es lo mismo:

Haz que tu contribución a la conversación que mantienes sea la que se espera que sea, que se produzca en el momento en que haya de producirse y de manera que tenga el propósito o se produzca en el sentido consensuado que demande el intercambio comunicativo en el que estés participando. (Grice, 1975: 45)³⁴.

A su vez, este principio se subdivide en cuatro máximas que actúan como principios racionales que los interlocutores suelen seguir en una interacción comunicativa:

1. Máxima de cantidad, que se despliega en:
 - Haga que su contribución sea tan informativa como sea necesario.
 - Haga que su contribución no sea más informativa de lo necesario.
2. Máxima de cualidad, desplegada en:
 - No diga aquello que crea falso.
 - No diga aquello para lo que no tenga pruebas.
3. Máxima de relación: sea pertinente.
4. Máxima de manera, que se despliega en:

³³ Citado en Yule (2008: 151).

³⁴ Citado en Yule (2008: 151).

- Sea ordenado en la conversación.
- Evite ser oscuro en la expresión.
- Evite ser ambiguo en la expresión.
- Sea escueto.

No obstante, no siempre se siguen estas máximas en todos los intercambios comunicativos, sino que pueden ser transgredidas o violadas por múltiples motivos, como engañar a alguien, lo que atenta contra el Principio de cooperación. Una vez más, observamos que son las intenciones comunicativas las que moldean la forma del mensaje. Grice se centró en aquellas situaciones en las que la violación de una máxima no implica dejar de cooperar. En esas oraciones, aquel que transgrede la máxima lo hace con la intención de que su interlocutor lo perciba y se ponga en marcha un mecanismo que active un tipo especial de inferencia: la implicatura. La implicatura aparece definida en el *Diccionario de lingüística moderna* de Alcaraz Varó y Martínez Linares (2004: 296) como:

implicación cuyo significado está completamente ligado al contexto y a los conocimientos e información que el emisor del enunciado asume que posee el receptor del mismo, y no tiene por qué guardar una relación léxico-semántica con la proposición o proposiciones de que consta el enunciado. (...) Por tanto, la ‘implicatura’, utilizando los términos de Grice, es una proposición implicada por la enunciación, es decir, el enunciado y el contexto (s.v. *implicatura*)

Las implicaturas no son convencionales, puesto que el significado implícito del enunciado depende del contexto y no de un sentido añadido de manera convencional, como podemos observar en los siguientes ejemplos³⁵:

1. Transgresión de la máxima de cantidad:

- ¿Marcos no viene con nosotros?
- Bueno, se ha echado novia, una chica guapísima de Cáceres. Rara vez sale con nosotros.

El segundo interlocutor ofrece información innecesaria al mismo tiempo que no proporciona explícitamente la información que sí que es necesaria.

2. Transgresión de la máxima de cualidad:

- Mamá, puedo salir esta tarde con mis amigas, ¿verdad?
- Claro, y ya estudio yo por ti.

³⁵ Ejemplos propios.

La madre se sirve de la ironía para proporcionar una información que ella misma sabe que es falsa.

3. Transgresión de la máxima de relación:

-¿Qué hora es?

*-Acaba de venir el cartero.*³⁶

La intervención del segundo participante no se caracteriza por la pertinencia.

4. Transgresión de la máxima de manera:

-Compremos algo para los niños.

*-De acuerdo, pero nada de hache, e, ele, a, de, o, ese.*³⁷

La madre viola la máxima de manera porque su intervención no es clara, sino que opta por deletrear la palabra *helados* en lugar de usarla directamente, con el fin de que los niños no oigan esa palabra pero el padre interprete el mensaje de manera correcta.

3.4.3. La teoría de la relevancia

Una de las teorías con más éxito en el campo de la pragmática es la Teoría de la relevancia, de Sperber y Wilson (1986, 1995)³⁸, que parte de las ideas de Grice pero va más allá al tratar de mostrar el funcionamiento de los procesos cognitivos tanto en la emisión como en la interpretación de enunciados. Esta teoría parte de la concepción que ambos autores tienen de la lengua y de la función principal que a ella le adjudican como procesamiento de información y no como método para comunicarse. La teoría de la relevancia se apoya en la idea de que el sistema cognitivo humano funciona de tal manera que procesa los estímulos más relevantes. Por tanto, esta perspectiva gira en torno a la manera inconsciente y automática en la que el ser humano recibe la información que le rodea. Es, en definitiva, una teoría comunicativa de base cognitiva.

Según este modelo, la comunicación comienza en un emisor, que tiene intención de comunicarse y lo hace mediante una codificación que produce la señal. Antes de que esta señal llegue realmente al destinatario, ha de sufrir un proceso de descodificación. En un segundo momento, se activa el mecanismo ostensivo-inferencial, que alude a la intención manifiesta del emisor y al carácter interpretativo del receptor. En este proceso comunicativo cobran especial relevancia las representaciones mentales de cada uno de

³⁶ El cartero siempre llega a las 12 h.

³⁷ Ejemplo extraído de Calsamiglia y Tusón (2012: 202).

³⁸ Citado en Pons (2004: 9).

los participantes, entre las que figuran los conocimientos de los códigos, la distancia social con respecto al resto de interlocutores, el medio, el conocimiento general o los objetivos (intenciones) de la comunicación.

Para ellos, la máxima de relevancia o pertinencia de Grice es el principio básico que guía las emisiones de los emisores y las interpretaciones de los receptores, que lo hacen siguiendo un proceso inferencial a través del cual eligen la interpretación que exige menos coste de procesamiento, puesto que consideran que el emisor ha emitido su enunciado teniendo en cuenta eso.

Partiendo de este punto, una máxima es transgredida porque se considera que, de ese modo, el coste de procesamiento a la hora de interpretar un enunciado será menor al asentarse en un contexto cognitivo relativamente compartido. Por tanto, ese enunciado así producido será más relevante. Los supuestos que integran el contexto se activan en una situación determinada y se modifican cuando el mensaje contiene información relevante.

Siguiendo la Teoría de la relevancia, los ejemplos vistos en el apartado anterior como transgresores de las máximas son en realidad enunciados relevantes o pertinentes, fáciles de interpretar y cuyos efectos contextuales compensan ese esfuerzo interpretativo. En el caso contrario, no se considerarán relevantes aquellos enunciados cuya información sea tan extraña que no puedan ser interpretados con los datos que se poseen previamente o aquellos enunciados cuya información no aporte nada nuevo.

El modelo que ofrece esta teoría de Sperber y Wilson para entender la manera en la que funciona la mente permite dar cuenta de las incomprensiones (procesos pragmáticos primarios) y los malentendidos (inferencias o procesos pragmáticos secundarios) en la comunicación.

Escandell (2005: 82) define los procesos inferenciales que tienen lugar en la interpretación de los enunciados como *procesos pragmáticos* (Figura 1). A su vez, los divide en dos tipos: *procesos pragmáticos primarios* –aquellos que posibilitan cubrir la distancia que hay entre la representación conceptual esquemática obtenida tras la descodificación y una representación conceptual compleja, en la cual los aspectos que necesitaban especificación previa ya han sido concretados– y *procesos pragmáticos secundarios* –aquellos que conectan lo descodificado con lo explícito–.

Por ejemplo, para conocer el significado completo de “Hace mucho frío hoy allí”, necesitamos obtener información diversa, como a qué se refieren exactamente *hoy*

o *allí*, así como el número de grados que implican que en ese lugar haga *mucho frío*. Para averiguarlo, llevamos a cabo procesos pragmáticos primarios.

En cambio, para comprender el enunciado “No quiero que juegue Mario porque necesitamos ganar este partido”, llevamos a cabo procesos pragmáticos secundarios de los que extraemos información diversa, como que *vamos a jugar un partido*; que *para ganar un partido, hay que jugar bien* o que *Mario no juega bien*.³⁹

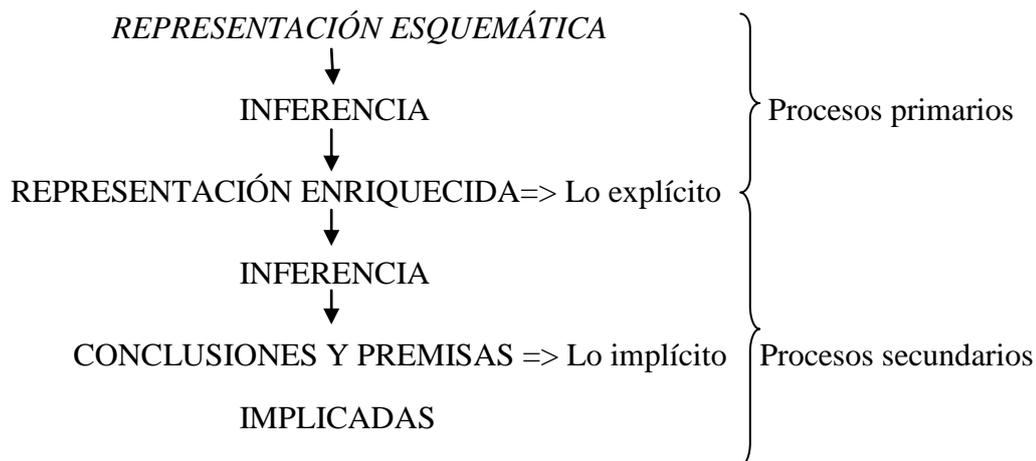


Figura 1: Esquema de los procesos pragmáticos⁴⁰

3.4.4. El concepto de *imagen*

El “sí mismo” del hablante no es considerado por la pragmática como una entidad ya formada, sino como una construcción social que se manifiesta en la imagen que cada interlocutor presenta en las interacciones sociales. Es a Goffman (1970, 1979, 2001)⁴¹ a quien debemos la noción de *imagen*, que es el valor social que una persona reclama para sí misma y que ha de ser preservado en cada interacción, momento en el que la imagen se halla en continua construcción. También en el concepto de *territorio* – entendido como el espacio en el que se mueve el sujeto y que considera perteneciente a su ámbito personal– se asientan las ideas de Goffman.

³⁹ Ambos son ejemplos propios.

⁴⁰ Extraído de Escandell (2005: 87).

⁴¹ Citado en Calsamiglia y Tusón (2001: 159).

Los elementos lingüísticos usados en una interacción comunicativa también influyen en la formación de esa imagen social. Y es sobre esos elementos lingüísticos sobre los que se sustenta la teoría de la cortesía de Brown y Levinson (1978, 1987)⁴².

3.4.5. La teoría de la cortesía

En la comunicación, la transacción –circulación de la información– y la interacción –relaciones interpersonales– presentan una importancia similar. La cortesía lingüística se centra en el uso de indicadores lingüísticos de cortesía. Constituye un conjunto de estrategias, y no de normas, que reflejan las relaciones entre los participantes de una interacción comunicativa en los ejes de distancia/proximidad, conocimiento mutuo, afecto, poder/solidaridad...

Varios han sido los autores que han tratado el asunto de la cortesía en los intercambios comunicativos, como Searle (1969)⁴³, Leech (1997)⁴⁴ o Escandell (2006), pero la teoría más elaborada de todas ellas fue la de Brown y Levinson (1978, 1987), que, como ya hemos dicho, se sirve de los conceptos de *imagen* y *territorio* de Goffman⁴⁵.

Brown y Levinson afirman que el individuo, como ser social, está integrado por dos entidades relacionadas entre sí: la *imagen positiva* –el valor que una persona reclama para sí misma– y la *imagen negativa* –el espacio propio y la libertad que una persona desea preservar–. Por tanto, en un intercambio son cuatro imágenes, como mínimo, las que están presentes –dos por cada participante–, por lo que uno de los propósitos de los interlocutores que regulan sus intenciones comunicativas ha de ser mantener estables todas las imágenes presentes y evitar los llamados *Actos Amenazadores de la Imagen (AAI)*, que se ordenan siguiendo una gradación de menor a mayor potencial de agresividad, aunque dicha gradación depende de la relación entre los participantes, del ámbito en el que se encuentren y de los valores culturales que presenten.

Por tanto, podemos clasificar los Actos Amenazadores de la Imagen en cuatro grupos:

1. Los Actos Amenazadores de la Imagen negativa del emisor son aquellos que limitan la propia libertad de acción, como las promesas o los ofrecimientos.

⁴² Citado en Calsamiglia y Tusón (2001: 161).

⁴³ Ídem. p. 162.

⁴⁴ Ídem.

2. Los Actos Amenazadores de la Imagen negativa del receptor constituyen un conjunto de actos que invaden el espacio del otro, como sucede con las órdenes, los consejos o las preguntas indiscretas.

3. Los Actos Amenazadores de la Imagen positiva del emisor son aquellos que pueden suponer una autodegradación, como la autocrítica o la confesión.

4. Los Actos Amenazadores de la Imagen positiva del receptor incluyen actos como los reproches, los insultos, la ironía o la burla.

Para Brown y Levinson (1978, 1987)⁴⁶, en la comunicación, tan importante es cumplir las máximas que aseguren la mayor eficacia informativa como las máximas que favorezcan las relaciones interpersonales. En el momento en el que aparece uno de estos actos amenazadores, puede surgir un conflicto, a menos que se produzca una negociación. Para evitar o reducir el impacto de los AAI, los hablantes recurren a estrategias de cortesía, cuyo uso depende de tres factores fundamentales:

a) Eje vertical: la relación de poderes entre los interlocutores (P). Por ejemplo, en un Acto Amenazador de la Imagen protagonizado por el director de un instituto y un alumno, el término P será mayor que en un AAI protagonizado por dos alumnos.

b) Eje horizontal: la distancia social entre los interlocutores (D). De este modo, el término D será mayor en un AAI protagonizado por dos personas que se acaban de conocer que por dos amigos.

c) Gravedad del AAI (G). Así, el término G será mayor cuando nos encontremos ante un insulto que ante una pregunta indiscreta.

Estos tres factores dan lugar a la siguiente fórmula, que ha sido criticada por carecer de elementos esenciales, como el nivel de afectividad que mantienen los interlocutores. No obstante, resulta útil porque permite hallar el coste de una acción para los interlocutores y el beneficio que pueden conseguir gracias al uso de determinadas estrategias de cortesía:

$$\text{Riesgo (AAI)} \ x = (D+P+G) \ x^{47}$$

Evidentemente, la estrategia más ideal es evitar el AAI, pero, una vez producido, existen distintos tipos de estrategias posibles:

⁴⁶ Citado en Calsamiglia y Tusón (2001: 166).

⁴⁷ Por tanto, el Riesgo de un Acto Amenazador de la Imagen (x) equivale a la suma de la relación de poderes (P) y de la distancia social (D) de los participantes que lo protagonizan, así como de la gravedad (G) del acto en sí.

- Las estrategias abiertas y directas se ponen en práctica cuando se va a dañar al receptor de algún modo, bien sea reclamando algo, bien ejerciendo el mando, etc. Ej. *Retírese de aquí inmediatamente.*

- Las estrategias abiertas e indirectas de cortesía positiva están dirigidas a mantener la imagen positiva del receptor satisfaciendo los deseos de este, haciéndolos ver como similares a los del emisor. Estas estrategias constituyen la base del comportamiento familiar y distendido. Algunas de estas estrategias pueden ser apelar a la pertenencia a un mismo grupo y al terreno común, evitar el desacuerdo o manifestar reciprocidad. Ej. *Estoy totalmente de acuerdo contigo sobre lo que acabas de comentar de la crisis de los refugiados.*

- Las estrategias abiertas e indirectas de cortesía negativa están dirigidas a preservar la imagen negativa del receptor, de tal manera que no se ponga en peligro su libertad. Son la base del comportamiento respetuoso. Entre estas estrategias se encuentran no coaccionar, pedir disculpas o preguntar en lugar de ser asertivo. Ej. *¿No es mejor que hagamos la compra antes de ir al cine?*

- Las estrategias encubiertas se consideran actos comunicativos encubiertos aquellos cuya intención comunicativa no está clara. Se ponen de manifiesto al generar implicaturas derivadas de la violación de las máximas de Grice. Por tanto, algunas de esas estrategias son presuponer, ser irónico, usar preguntas retóricas o generalizar.

Ej. *Contexto: dos personas (A y B) se encuentran dentro de un espacio cerrado en el que no hay mucha luz, pero A lleva puestas las gafas de sol.*

B: Cuidado con el sol, no te vaya a lastimar los ojos.

Para Kerbrat-Orecchioni (1996)⁴⁸, este modo de presentar las relaciones interpersonales era excesivamente pesimista, por lo que, junto con los Actos Amenazadores de la Imagen, propuso la existencia de los *Actos Reforzadores de la Imagen (ARI)*, que no se ponen en práctica como atenuantes de una posible amenaza, sino como un estímulo positivo. Entre ellos figuran los agradecimientos, las felicitaciones o las alabanzas.

Existen varios tipos básicos de procedimientos sustitutivos, es decir, aquellos que reemplazan unos elementos lingüísticos por otros que rebajen la amenaza a la imagen de los interlocutores⁴⁹:

⁴⁸ Citado en Calsamiglia y Tusón (2001: 169).

⁴⁹ Calsamiglia y Tusón (2001: 169).

1. Desactualizadores: son partículas personales, temporales y modales que generan un distanciamiento entre el emisor y el punto de conflicto, como el uso de oraciones impersonales, el subjuntivo o el condicional.

-Quiero que me lleves en coche.

-QUERRÍA que me llevaras en coche.

2. Eufemismos: constituyen léxico atenuador.

-Ayer murió el joven piloto de carreras.

-Ayer NOS DEJÓ el joven piloto de carreras.

3. Litotes: son usados como recursos de atenuación.

-La película era mala.

-La película NO ERA BUENA.

4. Expresiones acompañantes, como *por favor*.

5. Reparaciones: se manifiestan a través de las excusas y las justificaciones.

6. Minimizadores, como:

SIMPLEMENTE quería saber si se encontraba bien.

7. Modalizadores, como *pienso que* o *parece que*.

8. “Cameladores”: son expresiones de adulación y cariño.

9. Desarmadores: constituyen una serie de expresiones que reflejan que la respuesta negativa es conocida de antemano.

YA SÉ QUE NO ESTÁS DE ACUERDO pero debemos hacerlo así.

Prácticamente en cualquier intercambio comunicativo se opta por un nivel y unas estrategias de cortesía. En caso de que la cortesía no esté presente, hay una razón que lo justifica.

Por último, no podemos olvidar que la presencia o la ausencia de elementos de cortesía depende íntegramente de la cultura y del contexto comunicativo, ya que un enunciado demasiado cortés en una situación que no lo requiere puede llegar a resultar insultante. Además, el uso de estrategias de cortesía se suele asociar con subordinación mientras que su ausencia tiende a estar relacionado con posiciones de poder sobre los interlocutores.

3.5. CONCLUSIÓN

En este apartado de fundamentación teórica hemos visto una primera parte introductoria en la que hemos abordado lo que es la comunicación y los componentes que la integran, centrandó nuestra atención especialmente en los participantes y en el contexto, dentro del cual se ha considerado necesario hacer una mención especial al fenómeno de la *deixis*. A continuación, nos hemos adentrado en el análisis de los conceptos básicos de la pragmática, ámbito teórico en que se enmarca este TFM. Tras definir y acotar el campo que abarca esta disciplina lingüística, se ha procedido a abordar algunos de los conceptos fundamentales del campo pragmático, tales como la diferenciación entre *enunciado* y *oración*, el *significado*, el *sentido*, las *intenciones comunicativas*, las *presuposiciones*, la *inferencia*, el *indicio* o la *distancia social*.

Si bien es cierto que las investigaciones dentro del ámbito de la pragmática son relativamente recientes en comparación con las realizadas en torno a otras disciplinas lingüísticas, existe una serie de estudios que han promovido un importante desarrollo de la pragmática y, con ella, del estudio y conocimiento de la manera en la que funciona la comunicación humana. En este trabajo hemos plasmado algunas de las aportaciones más importantes, como la Teoría de los actos de habla (de Austin y Searle), el Principio de cooperación (de Grice), la Teoría de la relevancia (de Sperber y Wilson), el concepto de *imagen* (de Goffman) o la Teoría de la cortesía (de Brown y Levinson). Abordar estos estudios –que reflejan hasta qué punto la intención de los hablantes moldea el mensaje en cualquier intercambio comunicativo– ha dado pie a adentrarnos en otros conceptos fundamentales de este ámbito que nos ocupa.

La elección de una u otra perspectiva pragmática conlleva repercusiones en la concepción de la lengua y en el modo en el que esta es abordada. Cada una de estas teorías tiene sus puntos fuertes y sus carencias pero todas ellas coinciden en las ideas básicas y han contribuido, en mayor o menor medida, a ofrecer una visión más amplia y más realista del modo en el que funciona la comunicación que la que ofrecían los modelos clásicos de autores como Shannon y Weaver o Jakobson. Fruto de esa evolución que ha experimentado la pragmática es el modelo de comunicación que propone María Victoria Escandell Vidal (2005: 41), que será el que tomemos como base para la propuesta didáctica que se presenta a continuación.

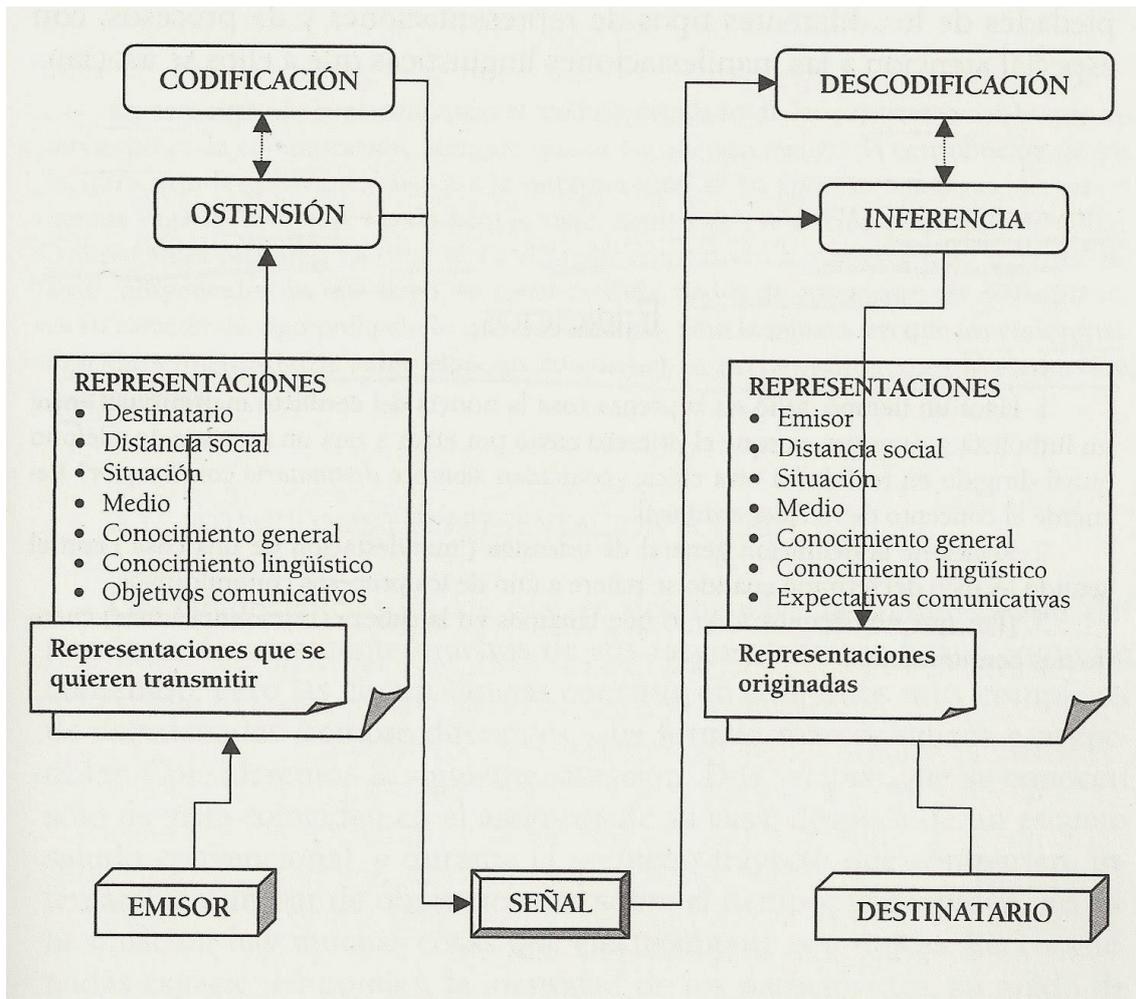


Figura 2. Esquema de comunicación propuesto por Escandell Vidal

Este esquema abre las puertas a todos y cada uno de los elementos (sean lingüísticos o no) que intervienen en la emisión y en la recepción de enunciados durante un intercambio comunicativo, plasmando la complejidad que subyace a dicho intercambio. Como podemos observar en este esquema, los objetivos (o intenciones) comunicativos y las expectativas son parte del conjunto de representaciones que intervienen en las interacciones. Y es que debemos ampliar el esquema comunicativo y superar la imagen de la comunicación como la suma de un proceso de codificación y un proceso de decodificación, puesto que se trata de una concepción parcial (y falsa) de su verdadero funcionamiento.

Por otro lado, es preciso mencionar que todas las “normas” pragmáticas que de las aportaciones mencionadas se extraen constituyen una serie de hábitos que pueden ser perfectamente transgredidos, pero permiten que la comunicación se desarrolle de manera eficaz y ayudan a los hablantes a alcanzar sus metas e interpretar los enunciados

de los demás de manera adecuada en función de la situación comunicativa concreta. En definitiva, favorecen el desarrollo de las relaciones interpersonales.

Por tanto, la pragmática no es una simple rama lingüística más, sino que se trata de una perspectiva diferente de los usos lingüísticos que ha de complementarse con la investigación gramatical y semántica. Los elementos lingüísticos esconden una riqueza comunicativa que va mucho más allá de sus valores semánticos o de sus valores gramaticales. La clave está en combinar todas esas disciplinas para acercarse a esa riqueza que subyace a las palabras.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo sigue una línea de investigación empirista-positivista, utilizando un método hipotético-deductivo para construir la propuesta didáctica en base a una hipótesis inicial sustentada en un marco teórico y en un diagnóstico previo (Martínez González, 2007: 30).

La propuesta didáctica presentada a continuación está diseñada para seguir un método inductivo⁵⁰ a través del cual, partiendo de casos particulares, se realice un razonamiento generalizado del modo en el que funciona la comunicación. De esta manera, basándonos en ejemplos concretos, será más fácil que los alumnos entiendan los distintos contenidos teóricos relacionados con la pragmática.

Teniendo en cuenta que el principal objeto de análisis práctico de esta propuesta didáctica es el diálogo, se ha hecho uso de distintos tipos de materiales, tales como viñetas, vídeos o conversaciones escritas, que giran en torno a una situación comunicativa que cuenta con alguna peculiaridad. De este modo, todas las sesiones parten de una o varias situaciones comunicativas para que entre todos –alumnos y profesor– se analice lo que en ellas sucede.

Los métodos participativos del aula pueden seguir varias líneas, que van desde aquella en la que el docente utiliza turnos expositivos más extensos que no requieren participación de los alumnos como interlocutores hasta aquella en la que son los propios alumnos los que crean y gestionan las interacciones, como sucede con los trabajos en grupo. El análisis interaccional posibilita detectar el grado de intervención del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Aprender es un proceso que mejora la capacidad de participación en el aula, y no solo un proceso de asimilación de contenidos. Esto implica que el aprendizaje está íntimamente ligado a la competencia social de interacción (Moore y Nussbaum, 2013: 47).

El método que en esta propuesta didáctica hemos empleado permite que sean los propios alumnos los que expliquen, a su modo, las características que presentan dichos intercambios comunicativos, mientras que la función del profesor es la de un mero guía

⁵⁰ María Cristina Davini (2008) afirma que “[los métodos inductivos] se dirigen a la formación de conceptos, la inferencia de reglas, principios y regularidades de los fenómenos, mediante la observación, el manejo, la organización y la utilización de los datos. Asimismo, implican actividades y aprendizajes para la indagación y la formulación de hipótesis, estimulando el clima social del aprendizaje cooperativo. En todos los casos, estos procesos facilitan la asimilación activa de informaciones y conocimientos. (...) El ambiente de aprendizaje en esta familia de métodos requiere de recursos (espacios y medios para aprender) y de flujos de interacción y de intercambio.”

que los orienta por medio de preguntas abiertas, en mayor o menor medida. Tras este primer paso, se procede a explicar a los alumnos distintos contenidos teóricos pragmáticos que guarden relación con los ejemplos concretos que han sido vistos previamente en la sesión en cuestión.

En cuanto al tipo de actividades, hay un ligero predominio de ejercicios de análisis, pero los ejercicios de producción y elaboración propia de situaciones comunicativas son bastante significativos. Además, las actividades están más centradas en el plano oral de la lengua que en el escrito, algo que no suele ser frecuente en las clases de Lengua castellana y Literatura que he presenciado ni en los libros de texto que he analizado.

Por último, en cuanto a la manera de abordar las distintas actividades, se apuesta por distintos modos: trabajo individual, grupal (con grupos reducidos de dos o tres personas) y global (toda la clase de manera conjunta con el profesor). Como la propuesta didáctica está dirigida especialmente a los alumnos de 1º de ESO, no conviene incidir demasiado en terminologías complejas. Las distintas teorías y contenidos pragmático-comunicativos han de ser explicados de manera simplificada.

Por tanto, esta propuesta didáctica apuesta por un método de aprendizaje plenamente activo en el que el papel del profesor es el de guía de dicho aprendizaje, lo que permite a los estudiantes en todo momento llevar a cabo una reflexión crítica de lo que están aprendiendo.

Un punto importante de esta propuesta didáctica es que ha sido elaborada teniendo en cuenta el *Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)*, que constituye un método de apoyo que trata de eliminar los impedimentos físicos, afectivos, cognitivos y sensoriales para facilitar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos, hecho clave para garantizar la igualdad de oportunidades en los centros educativos, guiando así la práctica educativa. Según este enfoque, las carencias en la accesibilidad del alumnado no deben atajarse suprimiendo las barreras a posteriori, sino que deben prevenirse con anterioridad (Pastor, Sánchez, Sánchez y Zubillaga, 2013: 3).

Una de las técnicas más importantes y eficaces para conseguir integrar a la totalidad del alumnado en las diversas actividades es el trabajo en grupo. Las técnicas del aprendizaje cooperativo permiten que los alumnos con más dificultades sean ayudados por el resto de los integrantes de su grupo, que se prestan a ayudar porque sus propios resultados dependen también del trabajo de sus compañeros. Por este motivo, resultaría conveniente que sea el propio profesor el que forme los grupos, para que,

teniendo en cuenta las capacidades físicas, motrices y mentales de cada alumno, los establezca de manera equitativa.

Por otro lado, aunque el *DUA* hace mucho hincapié en el uso de distintos tipos de recursos tecnológicos, en esta propuesta didáctica apenas se hace uso de ellos puesto que esta pretende ser de fácil aplicación en cualquier centro educativo. Además, la aplicación del *DUA* no debe asentarse en la utilización de recursos materiales, sino en la buena disposición y el verdadero interés de todos los integrantes de la comunidad educativa, razón por la cual las metodologías de esta unidad didáctica se basan más en la flexibilidad que ofrece el profesor en cuestión y en la labor conjunta de todos los alumnos.

Por tanto, para que la educación sea para todos, han de tenerse en cuenta las diferencias y buscar modelos, metodologías y respuestas didácticas que permitan a todos los alumnos aprender y lograr los objetivos educativos. Ser verdaderamente conscientes de la diversidad implica tener que dar respuestas que respeten las diferencias. Por ello, tomando como guía el *Diseño Universal para el Aprendizaje*, uno de los motores que mueven esta propuesta didáctica es la búsqueda de la flexibilidad, para que se ajuste a las características del alumnado en cuestión.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

5.1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta didáctica ha sido puesta en práctica en el IES Conde de Orgaz (Madrid) con alumnos de 1º de ESO, a los que está especialmente destinada. No obstante, también ha sido abordada, aunque en un menor número de sesiones, con alumnos de 4º de ESO. Para aplicarlo al segundo ciclo de Secundaria, han sido necesarias unas ligeras modificaciones en la metodología, pero en el presente trabajo nos centraremos en los alumnos de 1º de ESO.

5.2. DIAGNÓSTICO

En primer lugar, es preciso aclarar que, si bien es cierto que los resultados del diagnóstico obtenidos en 1º y 4º de ESO podrían ser fácilmente aplicables a los cursos de 2º y 3º, conviene resaltar que este diagnóstico se ha centrado especialmente en 1º y 4º de ESO.⁵¹

Para llevar a cabo una valoración inicial que refleje la manera en la que se aborda la comunicación en Secundaria, así como la presencia que tiene la pragmática en esta etapa, se han seguido tres vías distintas: análisis de los libros de texto y de las programaciones del aula, preguntas a profesores –especialmente de los departamentos de Lengua, Inglés y Francés– y reparto de un cuestionario entre los alumnos (Anexo 1). De las respuestas al cuestionario⁵² (Anexo 2), rellenado de manera anónima, podemos extraer una serie de conclusiones. En el caso de los alumnos de 1º de ESO, nos encontramos con que ninguno sabe lo que es la *pragmática* y solo las tres cuartas partes del alumnado que lo ha realizado saben lo que es el *contexto*, a pesar de que habían comenzado el curso con una unidad dedicada a la comunicación. Del ejercicio 3 del cuestionario, que consiste en indicar si tres afirmaciones –sobre el papel de los participantes y del contexto, sobre el código y sobre los problemas interculturales– son verdaderas o falsas, podemos extraer la conclusión de que la mayoría de alumnos es consciente de la importancia que desempeñan en la comunicación elementos como el

⁵¹ En lo relativo al diagnóstico, aunque las preguntas a los profesores aludían de manera general a todos los cursos de Secundaria y Bachillerato, el análisis de los libros de texto y el cuestionario han girado en torno a 1º y 4º de ESO. Con respecto a la aplicación didáctica de la propuesta, ha estado dirigida, como ya hemos dicho, a los alumnos de 1º de ESO, aunque alguna sesión también ha sido trabajada en el curso de 4º de ESO.

⁵² Realizado por 54 alumnos repartidos en dos grupos de 1º de ESO (uno de los grupos es bilingüe).

contexto o la relación entre los participantes. Además, todos ellos saben que, aunque el código más usado para comunicarnos es la lengua, existen otros códigos que prescinden de las palabras. Sin embargo, resulta significativo hasta qué punto tienen asociados los problemas de comunicación con el uso de elementos estrictamente lingüísticos, puesto que la inmensa mayoría de ellos ha considerado que el único problema de comunicación entre hablantes de distinta lengua materna se encuentra en la lengua en sí.⁵³

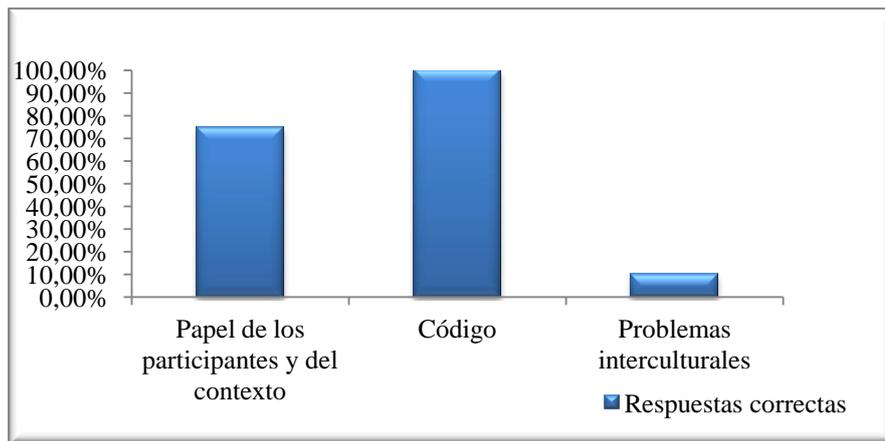


Figura 3: Resultados del ejercicio 3 del cuestionario

Con respecto al Ejercicio 4, en el cual debían crear dos mensajes con un mismo contenido pero distinta forma en función del receptor y de la intención comunicativa, el 85% de los encuestados ha respondido adaptando la forma del mensaje a la situación comunicativa y al receptor de cada caso, mientras que el 25% restante ha apostado por el mismo mensaje, independientemente de los factores que rodean la situación comunicativa. En el Ejercicio 5, que relaciona la pragmática con la gramática incidiendo en el uso de la conjunción *pero* –y que también tiene repercusiones en la intención del emisor–, el 75% de los alumnos tiene claro que la conclusión que se deriva de cada uno de los mensajes es distinta a pesar de que los elementos lingüísticos son exactamente los mismos en ambos casos. El motivo lo relacionan exclusivamente con el orden de las proposiciones, mientras que la conjunción *pero* pasa totalmente desapercibida para ellos.

En las respuestas al Ejercicio 6, que juega con la noción de *sentido*, nos encontramos con que un 25% de los encuestados no ha conseguido sacarle un doble

⁵³ El reducido número de alumnos que ha respondido correctamente a esta pregunta de interacción intercultural pertenece al grupo bilingüe.

sentido al enunciado. Dentro del 75% de los que sí que lo ha hecho, el 50% ha relacionado la diferencia exclusivamente con cambios en la palabra *buitre*, mientras que solo un 25% ha tenido en cuenta también la polisemia de *banco*. Con respecto al Ejercicio 7, que muestra un uso del imperativo ajeno a su carácter normativo, el 65% de los alumnos observa que el uso del imperativo en el ejemplo no tiene como propósito dar una orden, sino que se trata de un ofrecimiento. Sin embargo, poner otros ejemplos similares en los que la intención comunicativa juega un papel esencial en el sentido del imperativo no les resulta sencillo.

El 85% de los encuestados ha respondido adecuadamente al Ejercicio 8 –que gira en torno a las estrategias de cortesía y a las intenciones–, relacionando directamente la forma del mensaje con las fórmulas de cortesía. Por último, en el Ejercicio 9, solo un 25% de los alumnos ha sido capaz de darle sentido a ese enunciado haciendo alusión a la ironía que presenta.

Los resultados obtenidos entre los 32 alumnos de 4º de ESO que han realizado el cuestionario han sido muy similares a los de los alumnos de 1º, si bien es cierto que las respuestas han sido más elaboradas. Las únicas diferencias se encuentran en que sí que hay alumnos que saben lo que es la *pragmática* y todos saben lo que es el *contexto*. Además, el 50% de los encuestados considera que los problemas de comunicación entre personas con distintas lenguas maternas no se deben exclusivamente a los diferentes usos lingüísticos. En el Ejercicio 5, que relaciona pragmática y gramática, el 15% de los alumnos de 4º ha hecho mención a la conjunción *pero*. Por último, en el Ejercicio 9, protagonizado por un enunciado en el que prima la ironía, el porcentaje de alumnos que ha dado sentido a ese enunciado ha sido ligeramente superior al de los alumnos de 1º de ESO.

Los resultados del cuestionario van de la mano de la información aportada por los profesores. Las profesoras de LCL del IES Conde de Orgaz reconocen que en todos los cursos de Secundaria y Bachillerato dedican a la comunicación dos o tres sesiones al inicio del curso. Para ello, siguen los libros de texto, que se limitan a una mención de los componentes comunicativos (*emisor, receptor, código, canal, mensaje y contexto*) y a las funciones del lenguaje. Además, en el segundo ciclo de Secundaria y en Bachillerato hacen una mención a la disciplina pragmática dentro de la unidad dedicada a la semántica, con una diferenciación entre *significado* y *sentido*, pero reconocen que no realizan ninguna actividad relacionada con el campo pragmático.

Los testimonios de los profesores coinciden con lo que recogen los libros de texto de Secundaria que han sido consultados para la elaboración de este trabajo. La comunicación tiende a ocupar unas pocas páginas iniciales, con definiciones de los componentes mencionados anteriormente y actividades que apenas profundizan. Con respecto a la pragmática, que rara vez es mencionada en los libros de 1º de ESO, cuando aparece, es para aportar una definición de la disciplina y diferenciar el significado del sentido, para pasar a continuación a adentrarse en la semántica. Si bien es cierto que en algunos libros de texto del segundo ciclo de Secundaria se hace alusión a las inferencias, las implicaturas, los actos de habla y las fórmulas de cortesía, las actividades que recogen son muy superficiales y se limitan casi exclusivamente al análisis escrito, dejando de lado el ámbito oral y las actividades de producción propia.

Por otro lado, resulta significativo que los profesores de Inglés y Francés, a pesar de no mencionar la disciplina pragmática en sus clases, continuamente hacen uso de aspectos pragmáticos en las actividades –como las intenciones de los hablantes, la adecuación al contexto, las fórmulas de cortesía o los actos de habla–. De hecho, esto coincide con la metodología que cada vez con más frecuencia se utiliza en las clases de enseñanza de español como lengua extranjera.

Por su parte, los profesores de otros departamentos ajenos a la enseñanza de las lenguas consideran que combinar el enfoque gramatical con un enfoque pragmático en la clase de LCL mejoraría el uso que los alumnos hacen de su lengua, lo que a su vez influiría de manera muy positiva en el aprendizaje llevado a cabo en otras asignaturas. Tal y como afirman los distintos profesores, buena parte del alumnado parece incapaz de adaptar sus intervenciones comunicativas a las circunstancias y a sus receptores. Y, lo que es más preocupante, este hecho no parece experimentar una mejoría del primer al segundo ciclo de Secundaria.

5.3. OBJETIVOS

Según la LOMCE, la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan⁵⁴:

- Asumir responsablemente sus deberes; conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás; practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas

⁵⁴ Extraídos de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 3, 2015, 3 enero.

y grupos; ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos y la igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres, como valores comunes de una sociedad plural, y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

- Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, incorporar nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.
- Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en uno mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la comunidad autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

Los objetivos del área de Lengua castellana y Literatura en 1º de ESO, relacionados con esta propuesta didáctica, son los siguientes⁵⁵:

- Comprender e interpretar el sentido global de los mensajes orales en distintos ámbitos y con diferentes intenciones comunicativas.
- Escuchar y comprender el sentido global de informaciones procedentes de la comunicación audiovisual.
- Elaborar producciones orales propias con corrección gramatical que expresen mensajes con sentido completo.
- Leer, comprender e interpretar textos escritos de diferente intención comunicativa utilizando técnicas y estrategias diversas que faciliten dicha comprensión.
- Conocer, identificar y utilizar conceptos relacionados con el significado de las palabras: denotación y connotación, sinonimia y antonimia, y tabú y eufemismo.

⁵⁵ Extraídos de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 3, 2015, 3 enero.

5.4. SECUENCIACIÓN

Esta propuesta didáctica ha sido puesta en práctica en 6 sesiones de 50 minutos. Se recomienda impartir una sesión por semana, combinándolas con el tratamiento de otros aspectos de la programación de Lengua. El motivo de la alternancia de contenidos es que, además de constituir una forma más amena de seguir la programación, los alumnos sean capaces de interrelacionar todos los aspectos que se tratan en LCL.

• 1ª sesión:

1. Reparto de un cuestionario para que expresen de manera anónima su visión ante los distintos aspectos relacionados con la comunicación y la pragmática que permita realizar un diagnóstico inicial.
2. Partiendo de unos ejemplos concretos (Anexo 3), se abordan las situaciones comunicativas presentes de manera conjunta y con la participación directa de los alumnos, que responden a las preguntas guiadas del profesor. Estas situaciones comunicativas dan pie a abordar posteriormente distintos contenidos teóricos relacionados con la comunicación: los participantes (*emisor y receptor*), la relación entre los participantes (nociones de *jerarquía y contacto*), las intenciones comunicativas y las *inferencias*, el papel del silencio y los gestos, la importancia del *contexto* (malentendidos causados por cruce de contextos) y la *Teoría de la Relevancia* (sin ahondar en autores ni terminologías complejas).
3. Tarea para realizar en casa por grupos de 3 y 4 personas: recopilación de tres o cuatro situaciones comunicativas por grupo en las que aparezcan malentendidos similares a los vistos en esta sesión y a los que se irían viendo en sesiones posteriores. Pueden ser situaciones comunicativas orales o escritas. Los alumnos deben entregar el material al profesor para que lo revise días antes de la 6ª sesión, que será el día en el que expongan el material recopilado ante el resto de sus compañeros, relacionando las situaciones comunicativas seleccionadas con los contenidos teóricos trabajados en clase, especialmente con las intenciones de los interlocutores⁵⁶.

• 2ª sesión:

1. De nuevo, sirviéndonos de ejemplos concretos —en este caso, todos los diálogos pertenecientes al plano escrito— (Anexo 4), se procede a abordar contenidos teóricos,

⁵⁶ Para llevar a cabo las exposiciones es conveniente contar con una pantalla en el aula. De no ser así, se optaría por otras vías de presentación.

tales como los *elementos deícticos*, la definición de *Pragmática*, la *Teoría de los actos de habla* y la *Teoría de la cortesía*, relacionándolos con los contenidos abordados en la sesión anterior (a modo de recordatorio), especialmente con las intenciones de los hablantes, las inferencias y el contexto. De este modo, partimos de situaciones particulares para determinar qué factores intervienen en todo intercambio comunicativo.

2. Por escrito y por parejas (aprovechando la disposición de la clase), los alumnos realizan una actividad consistente en indicar los *componentes locutivo, ilocutivo y perlocutivo* de diversas situaciones presentadas a modo de imágenes. Además, deben especificar si los *actos de habla* mostrados son *directos* o *indirectos*. De este modo, seguimos incidiendo en la manera en la que las intenciones de emisor y receptor guían los intercambios comunicativos.

3. Esta sesión finaliza con una actividad más amena, denominada “¿De cuántas maneras?”. Consiste en emitir un mismo enunciado de distintas maneras en función de la situación comunicativa, lo que conlleva diferencias de entonación y gesticulación (Anexo 5). El profesor realiza un ejemplo delante de todos los alumnos para que posteriormente sean ellos los que, por parejas y oralmente, realicen la actividad⁵⁷.

4. Tarea para realizar en casa de manera individual: mientras estén con sus familiares en casa, han de comportarse (durante al menos 15 minutos) como si fuesen invitados y no tuviesen ningún tipo de confianza con el resto de habitantes de la casa (Garfinkel, 1964)⁵⁸. De este modo, se trabajan distintas *estrategias de cortesía* y se pone de manifiesto la importancia que tienen sobre la lengua las características de los participantes y la relación que mantienen entre ellos. Deben entregar una redacción de una página en la 5ª sesión, plasmando brevemente la experiencia, reflexionando sobre ella y relacionándola con los contenidos abordados en clase.

• 3ª sesión:

1. La sesión comienza recordando todos los contenidos vistos en las sesiones previas. Tras ello, sirviéndonos de situaciones dialogadas concretas, el profesor finaliza los contenidos teóricos de esta propuesta didáctica con el *Principio de cooperación de Grice*.

⁵⁷ Las actividades de este tipo que aparecen en esta propuesta didáctica se aplicarán con un mayor o menor número de ejemplos en función del tiempo del que se disponga en el aula.

⁵⁸ Esta actividad fue llevada a cabo por Garfinkel (1964) con sus estudiantes de 1º de Sociología. Aparece citada en Calsamiglia y Tusón (2001: 206).

2. Para poner en práctica todo lo visto hasta el momento, el profesor procede a analizar una situación comunicativa del plano oral con la participación directa del alumnado. Esta situación comunicativa se presta a ser usada para realizar un análisis pragmático que haga especial hincapié en las intenciones comunicativas de los participantes y en el contexto (Anexo 6)⁵⁹. Los ejercicios realizados en torno a esta actividad siguen métodos distintos: algunos se llevan a cabo en conjunto, a viva voz, respondiendo ordenadamente a las preguntas guiadas del docente; otros se resuelven individualmente por escrito; otros, individualmente por parejas o grupos de tres personas.

3. Actividad oral que consiste en establecer un diálogo protagonizado por dos o tres participantes en el que el contenido del mensaje no encaja con la forma en la que se presenta y/o con la situación comunicativa. Para realizar esta actividad, el profesor elige dos o tres alumnos que establecen el diálogo ante el resto de sus compañeros, siguiendo la situación que el profesor ha creado para ellos (Anexo 7).⁶⁰

• 4ª sesión:

1. Comenzamos esta sesión planteando a los alumnos una actividad que deben preparar en casa, por grupos de 4 o 5 personas, y exponer en la 5ª sesión de esta propuesta didáctica ante el resto de sus compañeros. Para realizarla, el profesor asigna a cada grupo (al azar) una situación comunicativa en forma de vídeo. Lo peculiar de estos vídeos es que deben ser mudos, y son los propios alumnos los que deben escribir los diálogos. En la siguiente sesión, expondrán los diálogos elaborados siguiendo el método del doblaje, es decir, dando voz a los personajes del vídeo de manera directa (Anexo 8)⁶¹.

2. Realización de la actividad “Cambios en el destinatario”, de manera oral, por parejas o grupos de 3 personas. En esta actividad, el emisor debe ofrecer la explicación a un hecho adaptándola al receptor con el que esté tratando (cada hecho debe ser relatado a dos o tres receptores distintos). El profesor se encarga de observar cómo los alumnos realizan la actividad entre ellos. Cada una de las situaciones con las que tienen que trabajar será expuesta por un grupo o pareja distinto delante del resto de sus compañeros (Anexo 9).

⁵⁹ En este caso, el Anexo 6 refleja de manera explícita cómo trabajar esta situación comunicativa.

⁶⁰ En este tipo de actividades, la labor de observación y análisis del docente es esencial. En función del curso en el que nos encontremos, del nivel de participación de los alumnos y de su creatividad a la hora de producir los mensajes, el profesor debe intervenir en mayor o menor medida.

⁶¹ Los vídeos que van a ser asignados a los distintos grupos deben ser visualizados al finalizar la explicación de esta actividad.

3. A continuación, apostamos por una actividad de producción propia basada en los juegos de rol en la que, por parejas y grupos de tres personas, deben elegir al azar entre una serie de situaciones comunicativas previamente ideadas por el profesor. En ellas se especifican la situación, los personajes y el conflicto presente. Los alumnos deben representar dichas situaciones ante el resto de sus compañeros, creando ellos mismos los diálogos en los 5 minutos con los que cuentan antes de la representación.

En el propio transcurso de la dramatización, el profesor introduce variantes, tales como el cambio de la temática de la conversación, el cambio en la relación entre los participantes (jerarquía, contacto), el cambio de las características de algún participante (como edad o sexo), el cambio de un personaje completo, introducción de un nuevo personaje (con peculiaridades que influyan en la forma del mensaje), cambios en el contexto, cambios en la lengua usada (en el grupo bilingüe se puede introducir el inglés), la imposibilidad de utilizar palabras, la comunicación obligada con onomatopeyas, la mezcla de códigos distintos dentro de una misma situación comunicativa o la eliminación de las estrategias de cortesía. De esta manera, los alumnos toman consciencia de manera directa de hasta qué punto las intenciones comunicativas y las características de los hablantes y del contexto influyen en la elaboración del mensaje.

• 5ª sesión:

1. El profesor recoge las redacciones que se pidieron en la 2ª sesión. Además, preguntar a los alumnos sobre su experiencia con la actividad en torno a la cual giraba el tema de la redacción (la cortesía) da lugar a una puesta en común e incluso puede propiciar un pequeño debate.
2. En esta sesión, los alumnos deben realizar la actividad de “doblaje” siguiendo el diálogo previamente preparado por ellos mismos basándose en el vídeo asignado.
3. La sesión finaliza con el juego de rol que comenzó en la sesión anterior, para que participen los grupos que no hayan podido participar en la sesión anterior por cuestiones de tiempo. Durante el desarrollo de esta actividad, serán los propios alumnos los que se encarguen de evaluar a sus compañeros rellenando una rúbrica diseñada de acuerdo con una serie de aspectos (Anexo 10)⁶².

⁶² Esta evaluación llevada a cabo por los propios alumnos se basa en el trabajo en equipo, puesto que, tanto el objeto de evaluación como el agente de la evaluación es el grupo. Los integrantes de cada grupo deben puntuar la actuación de sus compañeros tras determinarla por consenso.

• 6ª sesión:

1. El docente comienza la sesión repartiendo las redacciones corregidas y comentando con los alumnos algunos aspectos interesantes, tanto en lo referente al contenido como a la expresión escrita y al cuidado de la ortografía, si los resultados de las redacciones se prestan a ello.
2. Los alumnos llevan a cabo las exposiciones grupales del material que ellos mismos han recopilado –y que previamente deberían haber entregado al profesor– sobre situaciones comunicativas conflictivas.
3. Puesta en común de toda la propuesta didáctica y entrega del porfolio de trabajo individual al profesor.⁶³ Es fundamental que en esta puesta en común el profesor incida en la relación que tienen todos estos contenidos y actividades con los intercambios comunicativos a los que ellos mismos se enfrentan en su día a día, puesto que es la supuesta falta de “utilidad” de los contenidos de LCL uno de los aspectos más criticados de esta asignatura por parte de los alumnos, lo que les lleva a perder el interés. Es preciso también hacerles ver que todas las sesiones de esta propuesta didáctica, tanto los contenidos teóricos como las actividades, han girado en torno a un factor esencial en la comunicación: las intenciones comunicativas, que han moldeado todos los intercambios comunicativos que hemos visto en clase.

5.5. EVALUACIÓN

Esta propuesta didáctica apuesta por una *evaluación formativa*, la cual no solo implica al profesor, puesto que los propios alumnos participan de manera activa en su propia evaluación y en la de sus compañeros, al tiempo que son realmente conscientes de dicho proceso, en el que no se valoran únicamente los resultados finales, sino también el camino recorrido para conseguirlos. Asimismo, seguimos un *procedimiento hermenéutico* a través del cual tratamos de dar sentido al trabajo realizado por cada uno de los alumnos, en lugar de poner una nota de carácter sumativo⁶⁴.

⁶³ El porfolio individual incluye: los apuntes tomados en clase por el propio alumno, las actividades realizadas por escrito (tanto individuales como grupales), las actividades que hayan sido realizadas en casa, la redacción, el material recopilado sobre distintas situaciones comunicativas y una reflexión final individual sobre el conjunto de las sesiones de esta propuesta didáctica, en la que se incluirán los aspectos más positivos, los más negativos, los más interesantes y las modificaciones que realizarían, así como su opinión sobre el grado de dificultad de los contenidos teóricos y prácticos de estas sesiones.

⁶⁴ Catalá (2013: 63).

Para poder plasmar estas ideas en el método de evaluación, optamos por el sistema del *portfolio*⁶⁵, por lo que cada alumno debe agrupar todo el material trabajado en esta propuesta didáctica (apuntes, ejercicios escritos, recopilación propia de situaciones comunicativas, rúbrica de evaluación de sus compañeros en la actividad de “Juego de rol”, redacción de reflexión sobre una actividad que tuvieron que realizar en casa), además de una reflexión final en la que ellos mismos valoran de manera crítica lo aprendido, así como los aspectos más y menos interesantes y los aspectos que cambiarían de estas sesiones.

Para que el sistema del *portfolio* se aplique de manera adecuada, es necesario explicar a los alumnos el procedimiento en la primera sesión y realizar una primera revisión de cada uno de sus *portfolios* a mitad del periodo que dure esta propuesta didáctica. Tras la última sesión, el profesor recoge los *portfolios* y realiza las anotaciones pertinentes de cada alumno.

5.6. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Uno de los aspectos más significativos de la aplicación de esta propuesta didáctica es que los resultados del diagnóstico previo y los resultados de las sesiones han sido muy similares en 1º y 4º de ESO, lo que demuestra la ausencia de evolución dentro del alumnado en cuanto a los conocimientos sobre pragmática y comunicación. De hecho, el desarrollo de las sesiones y de las actividades ha sido mucho más positivo con los alumnos de 1º de ESO, aunque esto quizá se deba a su mayor predisposición e interés a la hora de participar.

Aunque esta propuesta didáctica esté dividida en 6 sesiones, es posible que convenga dedicarle alguna más, dependiendo del grupo de alumnos en cuestión y de las circunstancias que puedan darse. El método inductivo ha permitido una asimilación más eficaz de los contenidos, puesto que, al partir de ejemplos concretos, los alumnos ya eran capaces de anticipar los conceptos que se iban a abordar posteriormente con la explicación de los contenidos teóricos.

Asimismo, realizar una sesión semanal en lugar de impartir todas las sesiones seguidas ha traído consecuencias muy positivas. Estas sesiones se han combinado con otras relativas a la sintaxis, lo que ha permitido abordar algunos enunciados desde un

⁶⁵ Catalá (2013: 65).

punto de vista gramatical y desde un punto de vista comunicativo. Incluso ha sido posible trabajar textos destinados a un análisis puramente literario desde un punto de vista pragmático. De este modo, los alumnos han sido capaces de integrar varias disciplinas lingüísticas y aplicarlas a un mismo material lingüístico. Además, realizar una sesión por semana permite que puedan mandarse tareas para casa que exijan más trabajo que si fuesen de un día para otro. No obstante, el repaso, al comienzo de cada sesión, de los contenidos abordados en la sesión previa se antoja fundamental para que los alumnos sean capaces de mantener una organización estructurada de los conocimientos adquiridos.

Como ya hemos mencionado, la participación del alumnado a lo largo de las sesiones ha seguido métodos distintos. El método más eficaz en cuanto al grado de participación, la predisposición y los resultados obtenidos ha sido el de trabajo en grupos reducidos (2, 3 o 4 personas). Sin embargo, este método ha dejado ver que los alumnos de 1º de ESO no saben organizarse para trabajar en equipo de manera adecuada. El papel del docente es fundamental en estos casos. Evidentemente, no hay necesidad de que intervenga directamente en el trabajo de los grupos, pero, en muchos casos, sí que debe guiarlos en la organización y reparto de tareas. Además, debe hacerles ver que el trabajo en equipo permite obtener mejores resultados en menos tiempo, a la vez que exige un menor trabajo individual, siempre y cuando la organización sea la correcta.

La metodología seguida posibilita que los alumnos sean conscientes de su propio aprendizaje. Sin embargo, la labor del profesor es esencial, especialmente en el primer ciclo de Secundaria. Por ello, resulta fundamental que el profesor proporcione a sus alumnos una adecuada retroalimentación que les sirva como guía; retroalimentación que debe estar presente en las actividades del aula, en la corrección de las tareas para casa y en una primera recogida de los porfolios para asegurarse de que los alumnos están realizando un seguimiento adecuado de las sesiones. En concreto, esta primera revisión de los porfolios me permitió detectar dificultades en cuatro alumnos de 1º de ESO que no los estaban trabajando de manera adecuada. Tras una charla con ellos, se reincorporaron al método de trabajo y el resultado de sus porfolios finales fue similar al del resto de compañeros.

El carácter activo del seguimiento de su propio aprendizaje también está muy presente en el método de evaluación de sus compañeros, especialmente en la actividad de “Juego de rol”. De esta manera, los alumnos han sido conscientes de lo difícil que

resulta evaluar el trabajo de otras personas. Además, al tratarse de una evaluación por grupos, la negociación dentro de cada grupo sobre la nota que sus compañeros merecían era imprescindible y, en algunos casos, les ha resultado verdaderamente complicado ponerse de acuerdo. No obstante, todos han actuado con responsabilidad y objetividad a la hora de puntuar al resto.

Otro aspecto que merece ser destacado es la enorme motivación con la que se han entregado a las tareas que les eran encomendadas para realizar en casa. El material sobre situaciones comunicativas peculiares recopilado por ellos mismos dio muy buenos resultados, si bien es cierto que, al exponerlo ante sus compañeros, hubo algún grupo que no consiguió presentar su material desde el punto de vista de los contenidos comunicativo-pragmáticos que habíamos visto en el aula, que era el objetivo principal de la actividad. La mayor parte de ese material la extrajeron de internet (Anexo 11).

Con respecto a la actividad individual consistente en fingir ser invitados en su propia casa y actuar como tales, aunque algunos lo pusieron en práctica durante un periodo muy breve porque sus familiares los ignoraban o les resultaba incómodo, hubo resultados interesantes. Independientemente de que sus experiencias fueran mejores o peores, las reflexiones que hicieron al respecto en la puesta en común indicaban que entendían el propósito de la actividad. Los alumnos asociaban el hecho de que sus familiares se sintiesen molestos o incómodos en esa situación con la importancia de adecuar la forma del mensaje a la situación comunicativa y a los receptores. Además, esta actividad les llevó a reflexionar sobre los actos de habla indirectos y los usos de elementos lingüísticos, como el condicional o las preguntas, como estrategias de cortesía (Anexo 12).

Por último, mención especial merece la actividad de “Juego de rol”, que les exigió un esfuerzo mental considerable pero que al mismo tiempo les motivó, aunque esa motivación partía en varios casos del hecho de crear un personaje y actuar como lo haría él, y no del deseo de conseguir la mayor eficacia y la mejor adecuación comunicativas posibles. Es cierto que algunos de los cambios que introduje a medida que avanzaba la situación comunicativa apenas implicaban modificaciones en dicha interacción –a su modo de ver–, pero la mayoría de cambios sí que fueron significativos y repercutieron en el intercambio comunicativo. El objetivo principal de esta actividad era poner en práctica el dominio de la lengua y ser verdaderamente conscientes de cómo influyen los factores extralingüísticos en los usos lingüísticos. Aunque huelga decir que, en 6 sesiones, el dominio de la lengua de los alumnos de 1º de ESO difícilmente

experimenta una mejoría destacable, los resultados demostraron que eran verdaderamente conscientes de los elementos lingüísticos que estaban usando y del motivo por el que lo hacían, así como de hasta qué punto la forma en la que emitían sus mensajes dependía de sus intenciones comunicativas, que a su vez estaban determinadas por las características del contexto.

Por tanto, a la hora de abordar la comunicación en 1º de ESO, aunque partamos del tradicional esquema comunicativo de Jakobson para explicar nociones básicas como las de *emisor*, *receptor* o *contexto*, conviene ir más allá. Los resultados de esta propuesta didáctica demuestran que los alumnos de primer ciclo de la ESO son perfectamente capaces de entender numerosos aspectos que atañen a la pragmática y que, cuando esos aspectos se abordan de una manera práctica, la asimilación de contenidos es eficaz. Han sido precisamente las actividades orales de producción propia las que más han motivado al alumnado, puesto que las han desligado del carácter puramente academicista que presenta buena parte de los ejercicios que se realizan en clase de LCL, como ellos mismos recogen en sus redacciones de reflexión final sobre esta propuesta didáctica (Anexo 13). Este mayor interés en las actividades propuestas ha permitido reducir de manera notable los obstáculos que se dan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por último, resulta relevante que en las clases de LCL no se haga uso del enfoque pragmático con demasiada frecuencia pero en la enseñanza de segundas lenguas en Secundaria sí. Como hemos mencionado con anterioridad, el enfoque pragmático acerca el estudio de la lengua a su uso cotidiano. La manera en la que se imparten las clases de Lengua castellana (como primera lengua) dista mucho del modo en el que se imparten las clases de asignaturas como Inglés o Francés (como segundas lenguas), cuando la adquisición de una primera lengua y el aprendizaje de una segunda lengua deben tratar de asemejarse lo máximo posible, combinando en ambos casos un enfoque gramatical con un enfoque pragmático. Al fin y al cabo, el último fin en ambos casos es que el alumno aumente su dominio de la lengua y mejore su competencia comunicativa.

6. CONCLUSIONES GENERALES

En este trabajo nos hemos adentrado en el terreno de la enseñanza de la asignatura de Lengua a través de un enfoque pragmático, centrándonos en la comunicación y apostando por el uso funcional de la lengua.

Tras una primera indagación sobre la manera en la que se estudia la comunicación en el aula de Secundaria y sobre el lugar que ocupa la pragmática en el currículo y en la programación, hemos ahondado en el marco teórico de esta disciplina, con unas primeras nociones sobre comunicación, unas aclaraciones sobre conceptos relevantes de este campo y un repaso por algunas de las aportaciones esenciales del ámbito pragmático.

Partimos de la hipótesis de que la comunicación no es trabajada de la manera más adecuada en las clases de LCL de Secundaria y de que un enfoque pragmático (combinado con un enfoque gramatical) ayudaría a aunar todos los contenidos de esta asignatura y a mejorar la competencia comunicativa del alumnado. Para tratar de conseguirlo, se presenta una propuesta didáctica que intenta lograr que el alumno reflexione sobre los usos que hace de los elementos lingüísticos en las interacciones que se dan en el día a día, que sea consciente de la existencia de una serie de normas o hábitos reguladores de dichas interacciones y que vuelva la vista hacia el punto en el que se origina todo intercambio comunicativo: la intención de comunicarse.

Consideramos que, para llevar a cabo esta propuesta, la herramienta más eficaz que se puede usar es la motivación, por lo que las sesiones de la propuesta didáctica presentada se asientan sobre la práctica, que hace uso de material de distinta naturaleza, pero contando siempre con un mismo objeto de análisis y de producción: el diálogo.

Tras un diagnóstico previo que confirma la hipótesis de partida, estas seis sesiones han conseguido que los alumnos aumenten sus conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua y, lo más importante, ha dado pie a que se interesen realmente por cómo funciona, reflexionando de manera crítica al respecto. Los “desajustes” derivados de la pragmática, como la coherencia textual o la información que se muestra de manera implícita porque es considerada consabida, son más relevantes que buena parte de los errores gramaticales a la hora de comprender de un mensaje. Dentro del ámbito educativo, la realización de los cálculos que determinan lo que se puede considerar conocimiento previo resulta fundamental para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle eficazmente.

No obstante, no es sencillo tratar los contenidos de LCL de la manera que se considera más adecuada si la legislación no acompaña, si las programaciones conceden un mayor protagonismo a la gramática y si los libros de texto no avanzan al mismo ritmo que lo hacen los estudios sobre la enseñanza de las lenguas⁶⁶.

La programación de la asignatura de LCL tiene que construirse de tal manera que el alumnado sea capaz de percibir que la lengua funciona como un organismo en el que todo está integrado. El modo en el que se disponen los contenidos en un buen número de libros de texto dificulta esa visión de la lengua, puesto que aparece una división demasiado tajante de los mismos, en la que la semántica y la pragmática no parecen tener nada que ver con la sintaxis o con la tipología textual, por no hablar de la excesiva separación que tiende a establecerse entre Lengua y Literatura.

Por otro lado, como ya hemos mencionado, la propia LOMCE afirma que la unidad de estudio debe ser el texto, en la medida de lo posible. Sin embargo, esto no se ve con la frecuencia suficiente en el aula ni en los libros de texto. En la clase de LCL se debe reducir el uso de oraciones sueltas e inventadas para adentrarnos de lleno en los discursos reales con los que los alumnos se topan en distintas circunstancias de su día a día. Trabajar con este tipo de material contextualizándolo facilitará la adquisición de conocimientos gramaticales y pragmáticos por parte del alumno.

Es cierto que el interés por el texto como unidad de estudio de la lengua ha aumentado en los últimos años. Este cambio implica que la manera en que se trabajan las estructuras lingüísticas ha de ser diferente al método tradicional, puesto que es necesario analizar las relaciones que se establecen entre los elementos y los procesos que permiten su configuración. La disciplina pragmática es capaz de ofrecer una completa explicación a la construcción de los textos, pero no podemos olvidar que su objeto principal no son los productos, sino los procesos y los factores que permiten su elaboración. Por tanto, es preciso superar lo individual y acceder a los aspectos generales de la comunicación que se encuentran inmersos en cada situación comunicativa concreta⁶⁷.

⁶⁶ “Frente a (...) la integración de la reflexión gramatical en las actividades de uso, la fuerza de la «tradición gramaticalista descontextualizada» que se produce en los años de predominio de la lingüística estructural y generativa hace que a veces los libros de texto incorporen los conceptos propios de una lingüística del discurso como nuevos contenidos teóricos descontextualizados. Ese es, desde mi punto de vista, el peligro contra el que hay que luchar.” (González Nieto, 2013: 19)

⁶⁷ Extraído de Escandell (2005: 97).

Otro hecho de vital trascendencia es que, a pesar de que la ley hace hincapié tanto en el análisis y la producción escritos como en el análisis y la producción orales, en el aula hay un predominio considerable de las actividades de análisis escrito. Si queremos acercar el estudio de la lengua a su uso funcional, conviene explotar más el ámbito oral y las actividades de producción.

Como ya hemos señalado, no hay necesidad de enseñar teorías pragmáticas en Secundaria y Bachillerato, especialmente en el 1º ciclo de ESO, pero sí que hay que trabajar con algunas nociones. Sin embargo, es completamente necesario que el profesor disponga de buenos conocimientos pragmáticos para elegir los conceptos que va a tratar en el aula y un modo adecuado de hacerlo.

Uno de los mayores obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la ausencia de motivación de los alumnos, derivada en buena medida de su percepción de falta de relación entre lo que se imparte en el aula y lo que acontece fuera de ella. El estudio de las distintas disciplinas lingüísticas es fundamental en el desarrollo de los alumnos como seres comunicativamente competentes, pero el modo en el que abordamos los contenidos debe modificarse, puesto que debe integrar distintos enfoques y dirigirse hacia un uso funcional de la lengua.

La comunicación está completamente presente en el día a día de las personas, posibilita la transmisión de información, las relaciones interpersonales y, en última instancia, el funcionamiento de las sociedades. Por tanto, podríamos decir que, en buena medida, el éxito o fracaso de un ser humano está ligado a su capacidad para comunicarse. Evidentemente, esa capacidad comunicativa solo puede mejorarse en la propia práctica comunicativa de las distintas experiencias vividas, pero un punto de partida esencial es el aula, y más en concreto, el aula de Lengua. El docente no es solo el encargado de que los estudiantes adquieran los conocimientos lingüísticos que incrementen sus dominios de la lengua, sino que también debe hacer lo posible por conseguir despertar en los alumnos un verdadero interés por reflexionar sobre los mecanismos que rigen el funcionamiento de la lengua y que sean capaces de entender hasta qué punto los conocimientos lingüísticos contribuirían enormemente a mejorar su competencia comunicativa y su relación con todo lo que los rodea.

7. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario para el diagnóstico inicial⁶⁸

LA COMUNICACIÓN

1. ¿Sabes qué es la Pragmática?

.....

2. ¿Qué es el contexto?

.....

3. Señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas:

a. El mensaje del emisor y la manera en la que lo transmite depende de varios factores, como la situación o su relación con el receptor.

b. Para que haya comunicación entre dos o más personas es imprescindible que haya palabras.

c. Los problemas de comunicación entre dos hablantes de distintos países se deben exclusivamente al hecho de tener distintas lenguas maternas. Si ambos son capaces de hablar en la misma lengua, no tendrán ningún problema de comunicación.

4. Imagina que has suspendido el último examen de inglés. ¿Cómo se lo contarías a un amigo? ¿Y a tus padres? Escribe brevemente la explicación que darías a cada uno en cada caso.

Amigo:.....

.....

Padres:.....

.....

5. Imagina la siguiente situación comunicativa:

Una madre y un padre hablan sobre la posibilidad de que su hijo Luis se quede al cuidado de su hermano pequeño de 4 años durante unas horas. El padre realiza una de las siguientes afirmaciones:

a. Luis solo tiene 13 años pero es muy responsable.

b. Luis es muy responsable pero solo tiene 13 años.

¿El padre de Luis está diciendo exactamente lo mismo en ambos casos?

⁶⁸ Cuestionario de elaboración propia construido en base a la intención de medir los aspectos previamente mencionados.

¿En ambas afirmaciones quiere transmitir la misma idea? ¿Crees que su hijo está capacitado para cuidar de su hermano pequeño tanto en la opción A como en la opción B? ¿Por qué lo crees así?

.....

6. Señala dos situaciones distintas en las que la siguiente oración tendría sentido:

“Deberíamos irnos, este banco está lleno de buitres”

.....

.....

7. ¿Para qué se usa principalmente el imperativo?

.....

¿Está usándose con ese propósito en el siguiente ejemplo?

“Sírvelte más puré, hay de sobra.”

.....

Pon dos ejemplos más en los que el imperativo no se esté usando con ese objetivo principal que has señalado en la primera pregunta.

.....

.....

8. Imaginemos que dos compañeras de trabajo se encuentran en el mismo despacho y una le dice a la otra: “¿Podrías abrir la ventana?”. Señala la reacción que crees que es más probable que tenga su compañera:

a. “Sí, podría.” [No se levanta a abrirla]

b. “Vale, ahora la abro.” [Se levanta a abrirla]

¿Cuál crees que era la intención de la mujer al hacer esa pregunta?

.....

.....

¿Existe un mensaje más directo para conseguir lo que quiere? ¿Cuál es?

.....

¿Por qué crees que no utiliza esa forma de mensaje?

.....

9. ¿La siguiente afirmación podría tener sentido en alguna situación? ¿En cuál(es)?

“Me encanta que empiece a llover justo cuando salgo de casa para ir a la piscina”

.....

Anexo 2. Algunas respuestas de los alumnos a preguntas del cuestionario

Imagina que has suspendido el último examen de inglés. ¿Cómo se lo contarías a un amigo? ¿Y a tus padres? Escribe brevemente la explicación que darías a cada uno en cada caso.

• *Amigo: Bueno...no se lo cuentes a nadie, pero he suspendido el último examen de inglés (creo que sería algo así, pero precedido por bastantes comentarios groseros hacia el profesor).*

Padres: No os enfadéis, por favor, yo he hecho lo que he podido, y me he esforzado, pero he suspendido el examen de inglés (este mensaje lo diría muy lento y con bastantes pausas).

• *Amigo: “Oye tío he cateao el examen de inglés”*

Padres: “¡Ah, sí! Suspendí, ¡joé y yo que sé mama!, queee siiiii...”⁶⁹

Imagina la siguiente situación comunicativa:

Una madre y un padre hablan sobre la posibilidad de que su hijo Luis se quede al cuidado de su hermano pequeño de 4 años durante unas horas. El padre realiza una de las siguientes afirmaciones:

- a. Luis solo tiene 13 años pero es muy responsable.
- b. Luis es muy responsable pero solo tiene 13 años.

¿El padre de Luis está diciendo exactamente lo mismo en ambos casos?

No, en la opción A parece que Luis es sorprendentemente responsable en comparación con la edad, mientras que en la opción B parece que Luis es responsable, pero no podría cuidarlo porque es demasiado pequeño.

Señala dos situaciones distintas en las que la siguiente oración tendría sentido:

“Deberíamos irnos, este banco está lleno de buitres”

- 1. *El banco (de dinero) en el que están los hablantes está lleno de estafadores que solo quieren su dinero.*
2. *En el banco (de dinero) en el que están los hablantes hay buitres revoloteando de aquí para allá.*

⁶⁹ Todas las respuestas de los alumnos que aparecen en estos anexos han sido copiadas tal y como ellos las han escrito, sin correcciones gramaticales o expresivas y con ligeras correcciones ortográficas.

- 1. Hay personas que en el banco de dinero te pueden llegar a quitar tu dinero (comisiones elevadas, preferentes,...)
- 2. Hay unas personas sentadas en un banco que siempre te quitan la comida.

¿La siguiente afirmación podría tener sentido en alguna situación? ¿En cuál(es)?

“Me encanta que empiece a llover justo cuando salgo de casa para ir a la piscina”

- Es una situación sarcástica, porque a nadie le gusta que al salir de casa se ponga a llover.
- Sí, podía tener sentido si es una metáfora (Ley de Murphy).

Anexo 3. (1ª sesión) Ejemplos usados para explicar los contenidos teóricos

- Elementos de la comunicación, cruce de contextos⁷⁰:



- Cruce de contextos:

Entra un joven a un bar y se dirige a la barra. La camarera se le acerca, limpiando la barra con un paño, y se produce el siguiente diálogo:

Camarera: ¿qué va a ser?

Cliente: abogado

Camarera: ¿que qué quiere?

Cliente: pues acabar la carrera, encontrar trabajo, casarme,...

Camarera: ¿QUE QUÉ VA A TOMAR?

Cliente: ay, ay, perdone, ¿qué hay?

Camarera: pues ya ve, aquí, limpiando...⁷¹

- La importancia del silencio y los gestos, que también comunican:

<https://www.youtube.com/watch?v=gumSxIVaryw>

⁷⁰ Viñeta de Quino, extraída de <http://www.quino.com.ar/>.

⁷¹ Ejemplo extraído de Calsamiglia y Tusón (2001: 184).

- La importancia de la situación comunicativa:
<https://www.youtube.com/watch?v=jXke967OXSM>
<https://www.youtube.com/watch?v=NZUqNinCyt0>⁷²

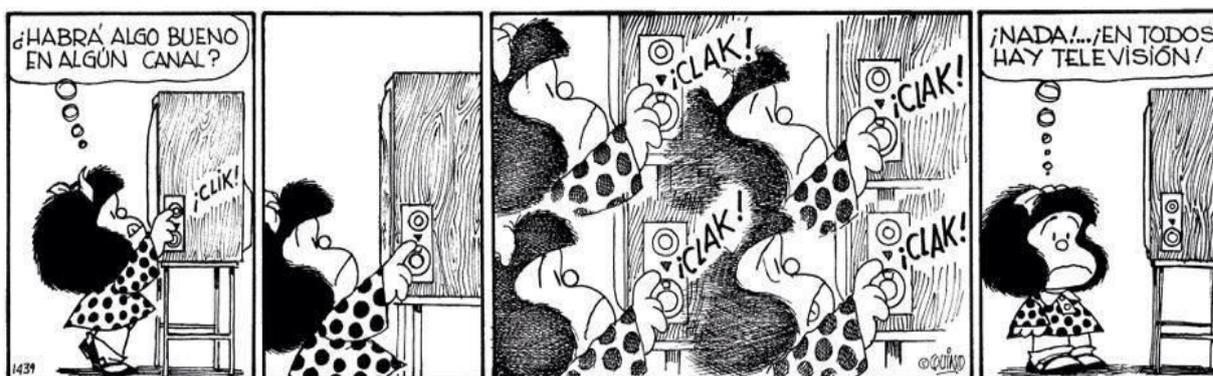
Anexo 4. (2ª sesión) Algunos ejemplos usados para explicar los contenidos teóricos⁷³

Cliente: ¡esta barra de pan está dura!

Panadero: ¡ah! ¿la quería usted de HOY?

Cliente: ¡pues claro!

*Panadero: entonces venga usted MAÑANA.*⁷⁴



Anexo 5. (2ª sesión) Algunos ejemplos de la actividad “¿De cuántas maneras?”⁷⁵

- *Hoy es un día estupendo* enunciada por:
 - dos chicas que quieren ir de excursión
 - un vendedor de gafas de sol
 - un conductor que encuentra una multa en el limpiaparabrisas
 - una corredora que acaba de ganar una carrera
 - un chico que trata de animar a su amigo

⁷² Vídeos extraídos de Youtube: <https://www.youtube.com/>.

⁷³ La imagen ha sido extraída de Quino: <http://www.quino.com.ar/>.

⁷⁴ Ejemplo elaborado tomando como base otro similar de Calsamiglia y Tusón (2001:116).

⁷⁵ Actividad de elaboración propia.

- *Ya salgo* enunciada por:
 - un alumno que ha acabado la clase
 - el recluso que ha cumplido la pena
 - la actriz que está esperando su turno entre bambalinas
 - la persona que está en el baño
- *¡Qué suerte tengo en la vida!* enunciada por:
 - una mujer a la que le ha tocado la lotería
 - un chico orgulloso de los amigos que tiene
 - un hombre al que se le ha pinchado la rueda del coche de camino al trabajo

Anexo 6. (3º sesión) Actividad de análisis completo de una situación comunicativa⁷⁶

Situación comunicativa: <https://www.youtube.com/watch?v=D1giqAzlaCk>

A: *Perdona, eeh, ¿sabes si hay alguna panadería cerca de aquí?*

B: *Eeh, sí.*

A: *¿Te importaría decirme dónde está?*

B: *No. No me importaría. No, no.*

A: *Pues... ¿por qué no me lo dices?*

B: *Que, que, que sí, que sí, que yo te lo quiero decir.*

A: *Bueno, pues entonces, ¿por qué no me lo quieres decir?*

B: *Que sí que quiero. ¡Y dale!*

A: *Bueno, pues dímelo.*

B: *Pero si es que no me lo has preguntado.*

A: *Pero si te lo acabo de preguntar.*

B: *No, no. Me has preguntado que si quería decírtelo.*

A: *Vale, vale. Tienes razón. Vamos a volver a empezar.*

B: *Venga.*

A: *¿Dónde está la panadería?*

B: *¿Qué panadería?*

A: *¿Dónde está la panadería más cercana?*

⁷⁶ El vídeo ha sido extraído de Youtube: <https://www.youtube.com/>. El ejercicio es de elaboración propia.

B: Pero la más cercana, ¿a dónde?

A: ¿Dónde está la panadería más cercana de aquí? ¿La panadería más cercana de nosotros ahora?

B: ¡Ah! ¡Esa panadería! ¡Aquí! ¿No la ves?

C: Perdona, ¿tienes fuego?

B: Eeh, sí.

Las preguntas que integran las actividades servirán de guía para el análisis del uso de la lengua en situaciones comunicativas cotidianas, los elementos lingüísticos y pragmáticos utilizados y el motivo por el cual se utilizan unos y no otros.

Antes de ver el vídeo:

1. Por grupos de tres personas, elaborad un diálogo entre dos personas (con tres intervenciones en total por cada participante) que comience con la siguiente intervención: (Esta es la primera intervención de la conversación del vídeo.)

-Perdona, eeh, ¿sabes si hay alguna panadería cerca de aquí?

¿En qué situación o contexto se está desarrollando el diálogo que habéis elaborado?

¿Cómo son los personajes desde el punto de vista comunicativo y qué relación existe entre ellos? (Se hará mención a la idea de jerarquía, contacto entre ambos, bidireccionalidad,...)

¿La situación es formal o informal?, ¿y el registro?

¿Cuál es el código usado?, ¿y el canal?

Conversación entre A y B:

2. ¿Cuántas situaciones comunicativas hay? (Trabajaremos con la más visible, protagonizada por dos personajes principales que no se conocen).

3. Compararemos el fragmento con las versiones de diálogo que han elaborado los propios alumnos. Procederemos a analizar la situación comunicativa principal del vídeo como hemos hecho previamente con las creadas por ellos mismos. (Probablemente, las características de los participantes y del contexto comunicativo sean muy similares a las que presentaban las creadas por ellos, pero el diálogo en sí seguramente sea distinto desde el inicio.)

4. ¿Qué sucede en este diálogo? ¿A qué se debe la falta de entendimiento? (Estas preguntas nos permitirán trabajar los conceptos de *fuerza ilocutiva*, *cortesía* y *acto de habla* de manera explícita o implícita a partir de este fragmento concreto.)

A: *Perdona, eeh, ¿sabes si hay alguna panadería cerca de aquí?*

B: *Eeh, sí.*

A: *¿Te importaría decirme dónde está?*

B: *No. No me importaría. No, no.*

El papel de A:

¿Cuál es la intención inicial de A que le lleva a iniciar una conversación? (Concepto de *fuerza ilocutiva*)

¿Cuál sería la forma más directa de expresarse según la información que desea obtener? (En cierto modo, A hace uso de un acto de habla indirecto, puesto que utiliza un tipo de interrogativa que no está asociada al tipo de respuesta que desea obtener.)

¿Por qué motivo no usa una fórmula más directa? (Concepto de *cortesía* y *distancia social*)

¿Hay diferencias en la jerarquía de ambos? ¿Se conocen? (Relación directa entre la distancia social y la expresión lingüística)

El papel de B:

¿Qué sucede con las intervenciones de B? ¿Por qué no le responde de la manera que A espera si posee la información?

¿B lleva a cabo un correcto proceso inferencial? Dicho de otro modo, ¿tiene en cuenta el contexto a la hora de interpretar las preguntas de A?

5. Una vez que B explica el motivo de sus respuestas, A propone volver a empezar. ¿La manera en que se reinicia la conversación constituye una forma adecuada de iniciar una verdadera conversación con un desconocido? (Ella ha optado por eliminar las fórmulas de cortesía y hacer uso de actos de habla directos) ¿La conversación ahora se desarrolla con normalidad? ¿Dónde radica el problema esta vez? (Podemos volver a trabajar con un breve fragmento del diálogo, en este caso, el que da reinicio a la conversación. Con ello, abordamos el concepto de *anclaje referencial* y la importancia del contexto.)

A: *¿Dónde está la panadería?*

B: *¿Qué panadería?*

A: *¿Dónde está la panadería más cercana?*

B: *Pero la más cercana ¿a dónde?*

A: *¿Dónde está la panadería más cercana de aquí? ¿La panadería más cercana de nosotros ahora?*

La conversación vuelve a empezar pero el referente *panadería* no aparece realmente presentado como nueva referencia. ¿De qué elemento está acompañado? ¿Está usado ese elemento de manera adecuada? ¿Qué tipo de determinantes usamos cuando queremos introducir un referente nuevo? (Uso del artículo determinado. Al sustituirlo por un indeterminado, se produciría también un cambio necesario en el verbo: *¿Dónde HAY UNA panadería?*).

¿Cómo consigue A que la idea que desea transmitir a su interlocutor llegue hasta B y este reaccione de manera adecuada? (Uso del anclaje referencial mediante deícticos de persona, tiempo y lugar. B responde haciendo uso de otro deíctico: *Esa.*)

6. ¿La manera de despedirse es adecuada a la situación comunicativa? ¿Por qué?

Conversación entre B y C:

7. A continuación, procedemos a poner la primera intervención de C (únicamente su intervención). Atendiendo a la manera en la que se ha comportado B en la primera situación comunicativa, ¿cuál crees que será su respuesta ahora?

8. Una vez visto el fragmento completo, podemos jugar con la idea de “palabra foco” en ese breve intercambio comunicativo.

C: *Perdona ¿Tienes FUEGO?*

B: *Sí.*

¿Hay alguna palabra o hecho que te llame la atención de ese fragmento?

(A pesar de los errores inferenciales que ha venido realizando el hablante B, ahora infiere correctamente el significado contextual de la palabra *fuego*, que es usado como *indicio* –manifiesta una relación de causa-efecto–, y lo interpreta como *mechero*, aunque responda siguiendo su conducta comunicativa previa.)

9. Por otro lado, se puede pedir a los alumnos que transcriban la conversación al plano escrito. De este modo, se puede trabajar la técnica del dictado, no solo con fines ortográficos sino también en lo relativo a los signos de puntuación y a la transcripción de elementos verbales que no constituyen palabras en sí mismos.

¿Qué información se pierde a la hora de transcribirlo al plano escrito (gestos, entonación,...)? ¿Hay alguna forma de recuperar dicha información? (Uso de acotaciones o explicaciones del tipo “contestó dubitativo”).)

10. ¿Los turnos de palabra son respetados? ¿Es frecuente que en una conversación oral se respeten al máximo los turnos de palabra o tiende a haber solapamientos? ¿A qué crees que se debe la ausencia de solapamientos en esta situación comunicativa? (Conviene dejar claro al alumno que la situación comunicativa principal no es realmente natural, sino que está protagonizada por actores que hacen un papel cuyo diálogo no es espontáneo, sino que está previamente preparado.)

En cursos superiores, también se podría abordar el uso de otros elementos de este diálogo, tales como *Perdona* como imperativo cortés que pide disculpas por las molestias de manera anticipada, *pero* con valor enfático de protesta o disconformidad, *es que* como construcción sintáctica que introduce explicación, etc. También se pueden trabajar el uso de las distintas fórmulas de cortesía en función de la formalidad o informalidad de la situación y las características de los participantes (edad, procedencia geográfica, etc.).

Esta situación comunicativa pone de manifiesto la importancia del proceso ostensivo-inferencial, puesto que su ausencia da lugar a equívocos entre los interlocutores, que en algún momento determinado se comunican como si no hiciesen uso de la misma lengua materna, lo que se manifiesta en aspectos como la excesiva deceleración de la velocidad de habla en algún momento o la elevación del tono de voz, comportamientos frecuentes en los intercambios comunicativos entre personas que no comparten la misma lengua materna.

Anexo 7. (3º sesión) Ejemplos de la actividad en la que el contenido del mensaje no encaja con la forma en la que se presenta o con la situación comunicativa⁷⁷

- Dos amigas se hacen confidencias hablando de geografía con una actitud muy íntima.
- Un policía y un conductor discuten en el semáforo hablando del último partido de fútbol.
- Dos diputados discuten en el Parlamento hablando de recetas de cocina.

⁷⁷ Actividad de elaboración propia.

Anexo 8. (4ª sesión) Algunos ejemplos de las escenas de cine mudo usadas para la actividad de doblaje ⁷⁸

Escena 1: <https://www.youtube.com/watch?v=kW4Q6gjBTDI>

Escena 2: <https://www.youtube.com/watch?v=kgXa-ED8j2U>

Escena 3: <https://www.youtube.com/watch?v=JzZYZj0i3Og>

Anexo 9. (4ª sesión) Algunos ejemplos de la actividad “Cambios en el destinatario”,⁷⁹

- Un ladronzuelo cuenta cómo ha conseguido la gallina que tiene en la mano:
 - al cabo de la guardia civil
 - a los amigos de la taberna
 - a la granjera que asegura que esa gallina es suya

- Ana cuenta cómo ha abollado el coche de su madre:
 - a sus amigas
 - al mecánico
 - a su madre

- Laura debe explicar por qué ayer por la tarde no asistió a clase:
 - a la maestra
 - al compañero de mesa

- El portero explica cómo es posible que no haya evitado un gol tan fácil de evitar:
 - al entrenador
 - a los hinchas enfurecidos
 - a su esposa

⁷⁸ Vídeos tomados de Youtube: <https://www.youtube.com/>.

⁷⁹ Actividad de elaboración propia.

Anexo 10. (5ª sesión) Rúbrica de evaluación de compañeros para “Juego de rol” con notas del 0 al 5⁸⁰

	Participación de los integrantes	Representación de los personajes	Adecuación a los receptores	Adecuación al contexto	Adaptación a los cambios	Dominio de la lengua	Observaciones	Nota final (suma de todas)
Grupo 1								
Grupo 2								
Grupo 3								
Grupo ...								

Anexo 11. Algunos ejemplos del material recopilado por los propios alumnos sobre situaciones comunicativas peculiares⁸¹

<https://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc&feature=youtu.be>

<https://youtu.be/Rcjb9ZvdBck>

<https://www.youtube.com/watch?v=WLC-9c1VVViE&feature=youtu.be>

https://www.youtube.com/watch?v=mV-9_ff7CuE&feature=em-share_video_user

https://www.youtube.com/watch?v=1HKq7HR7YXY&feature=em-share_video_user

⁸⁰ En cursos superiores, la tabla puede incluir más elementos evaluables que la que se presenta aquí.

⁸¹ Los materiales recopilados tenían diversa naturaleza (vídeos, imágenes, textos escritos,...), aunque no se incluyen en el presente trabajo por motivos de derechos de autor.

Anexo 12. Redacciones de dos alumnos sobre la actividad consistente en fingir ser invitados en su propia casa (Cortesía)

- *He utilizado la estrategia de la cortesía con mi abuela, porque he pasado el fin de semana con ella.*

Me he comportado como si fuera una invitada a la hora de la comida, pidiendo todo por favor y utilizando el condicional (¿Podrías traerme un vasito de agua, por favor?) Y la hablé así durante diez minutos.

Su reacción no fue muy impresionante ni extraña, solo me dijo que me notaba demasiado amable, debido a que no la suelo hablar amablemente. A pesar de eso, se notó la diferencia del lenguaje que utilicé esos diez minutos y el resto del tiempo.

Ha sido una experiencia divertida, porque al hablar lograba contener la risa por poco. Aún no he informado a mi abuela de que todo se trataba de un trabajo.

- *El [m]iércoles⁸² 27 de abril, durante la hora de la comida, hablé durante 15 minutos de forma demasiado educada con mi padre y con mi madre. Reaccionaron de la siguiente manera:*

-Mi padre se ri[o] y después, también comenzó a hablar de un modo formal, y continuó con nosotros hasta que nosotros dejamos de hablar formalmente. Dado que tenía suficiente vocabulario, le dio “autenticidad” a la charla. Se tomó en serio la conversación y se divirtió mucho. Después de esto pude saber que mi padre tiene un gran lenguaje formal.

-Mi madre sonrió al principio pero más tarde empezó a ponerse seria. No disfrutó en absoluto e incluso nos pidió que dejáramos de hablar de un modo tan raro. Llegó a tal punto que se enfadó y me regañó.

Cuando terminé, expliqué que era un trabajo y mi padre se ri[o], mientras que mi madre se disculpó por haberse enfadado conmigo. Así, después de aquella charla, no se enfada conmigo cuando hablo “raro”.

⁸² Los signos [] indican correcciones ortográficas realizadas sobre la versión original de sus redacciones.

Anexo 13. Redacciones de reflexión final de dos alumnos sobre esta propuesta didáctica

• *Mi reflexión sobre estas clases que hemos dado con [Á]lex es que me han gustado mucho. Lo que más me ha gustado han sido las actividades en las que nosotros hemos tenido que inventarnos los diálogos, como en la del juego de rol porque han sido muy graciosas aunque al principio parecía difícil pero al final se nos ocurrían las cosas con más facilidad. También me ha gustado mucho que tuviésemos que poner nota a nuestros compañeros porque así nos involucrábamos más y veíamos la responsabilidad que hay que tener para poner nota a la gente. Y por último me ha gustado mucho que en vez de hacer un examen y tener que estudiar, nos ha[y]a evaluado con el portfolio. Aunque no hayamos hecho examen no quiere decir que no hayamos aprendido cosas. Creo que no hace falta estudiar para aprender porque con el portfolio hemos tenido que trabajar también.*

Lo que menos me ha gustado han sido las partes en las que nos explicaba cosas sobre pragmática y teníamos que coger apuntes. Pero como nos lo explicaba con vídeos y diálogos de conversaciones se entendía todo muy bien y era divertido de aprender.

Lo que cambiaría de estas clases sería que me gustaría que hubiesen sido más porque creo que hemos aprendido mucho de una forma divertida. Yo nunca había pensado que las cosas que dábamos en lengua pudiesen servir para mucho en nuestra vida pero ahora veo que sí. A veces cuando veo alguna conversación en la televisión pienso en cosas que nos ha explicado [Á]lex porque las veo en esas conversaciones y me gusta ver que soy capaz de darme cuenta de verlas.

• *En mi opinión, me han gustado mucho las clases que hemos tenido contigo.*

Lo que menos me ha gustado ha sido los apuntes que hemos tenido que coger y los ejercicios en los que teníamos que escribir, aunque es justo decir que hemos tenido que escribir mucho menos de lo que escribimos con Mayte⁸³.

Lo que más me ha gustado han sido los ejercicios de hablar y los videos que nos has puesto en clase sobre comunicaciones. También me ha gustado mucho que casi todos los ejercicios han sido por parejas o en grupos porque mis compañeros me han ayudado mucho y me he esforzado m[á]s que si hubiese tenido que hacerlo yo solo. El

⁸³ Mayte Miguel Martín es su profesora de Lengua.

ejercicio en el que teníamos que hacer de invitados con nuestros padres fue muy interesante y me ayudó a pensar mucho sobre las palabras que usamos diariamente. Cambiaría pocas cosas de estas clases. Solo cambiaría que no hubi[é]semos tenido que escribir nada ni que hacer ninguna redacción. También cambiaría que hubi[é]semos hecho más veces el juego de rol.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Báez, G. E., Luna, E., Viguera, A. (2005). *Diccionario básico de lingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Brown, P., Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals of Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, G., Yule, G. (2001). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros.

Cabré, M. T., Lorente, M. (2003). Panorama de los paradigmas en lingüística. *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Vol. Ciencias exactas, naturales y sociales*, coordinado por A. Estany. Madrid: Consejo superior de investigaciones científicas.

Calsamiglia, H., Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Catalá, A. V. (2013). Evaluar en la clase de lengua. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, (63) 61-72.

Cuenca, M. J., Hilferty, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

Davini, M. C. (2008). *Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

Escandell, M.V. (2005). *La comunicación*. Madrid: Gredos.

——— (2006). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.

——— (2014). *La comunicación: lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal.

Garfinkel, H. (1964). Studies on the routine grounds of everyday activities. *Social Problems*. 3 (11) 225-250.

Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

——— (1979). *Relaciones en público*. Madrid: Alianza.

- (1981). *Forms of talk*. Oxford: Basil Blackwell.
- (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, L. (2013). Pragmática y enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*. (63) 12-21
- Goodwin, Ch., Duranti, A. (1992). *Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grice, P. (1957). Meaning. *The philosophical review*. 3 (66) 377-388.
- (1991). *Lógica y conversación. La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos.
- (1991). *Studies in the way of words*. Harvard: Harvard University Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez, S. (1981). *Lingüística y semántica. Aproximación funcional*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Horn, L., Ward, G. (2004). *The handbook of pragmatics*. United Kingdom: Blackwell Publishing.
- Ibarretxe, I. (2013). La lingüística cognitiva y su lugar en la historia de la lingüística. *Revista española de lingüística aplicada*. (26) 245-266.
- Jakobson, R. (1974). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, I*. París: Armand Colin.
- (1996). *La conversation*. París: Seuil.
- Leech, G. (1997). *Principios de pragmática*. Logroño: Universidad de La Rioja.
- Levinson, S. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 3, 2015, 3 enero.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística*. Barcelona: Paidós Ibérica.

- Mainueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. París: Seuil
- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moore, E., Nussbaum, L. (2013). La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. (63) 43-50.
- Morris, Ch. (1994). *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.
- Ochs, E., Schieffelin, B. (1979). *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press.
- Pons, S. (2004). *Conceptos y aplicaciones de la teoría de la relevancia*. Arco Libros: Madrid.
- Portolés, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Síntesis: Madrid.
- Reyes, G. (2007). *El abecé de la pragmática*. Arco Libros: Madrid.
- Searle, J. (1992). *Intencionalidad. Un ensayo en la filosofía de la mente*. Madrid: Tecnos.
- (1995). *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- (2007). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Shannon, C., Weaver, W. (1981). *Teoría matemática de la comunicación*. Madrid: Forja.
- Sperber, D., Wilson, D. (1986). *La relevancia*. Madrid: Visor
- (1995). *Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Stalnaker, R. (1999). Actitudes proposicionales. R. A. Wilson y F. C. Keil (eds.) *MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (1999). 963-966.
- Varó, A., Martínez, M. A. (2004). *Diccionario de lingüística moderna*. Barcelona: Ariel.

Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.

Yule, G. (2008). *El lenguaje*. Madrid: Akal.

ENLACES:

[angelico192]. (2007, abril 19). *Splunge – Esta la pago yo* [Archivo de vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=NZUqNinCyto>

Centro Virtual Cervantes. (2016). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado en
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ [Fecha de acceso: 21 jun. 2016]

[Ciclomimico]. (2013, abril 28). *El gordo y el flaco Guerra de pasteles* [Archivo de vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=kW4Q6gjBTDI>

[dronaleja]. (2010, enero 1). *Splunge gestos coche averiado* [Archivo de vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=gumSxIVaryw>

[insanaso]. (2007, enero 8). *Splunge (misa)* [Archivo de vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=jXke967OXSM>

[insanaso]. (2007, enero 8). *Splunge (panadería)* [Archivo de vídeo].
<https://www.youtube.com/watch?v=D1giqAzlaCk>

[Largegins]. (2009, octubre 11). *Buster Keaton – Unforgettable scene – “Elevator chase”* [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=JzZYZj0i3Og>

[marxgroucho45]. (2009, febrero 22). *El gordo y el flaco en español ‘el flaco va al dentista’ avi* [Archivo de vídeo]. <https://www.youtube.com/watch?v=kgXa-ED8j2U>

Pastor, C.A., Sánchez, P., Sánchez, J.M., Zubillaga A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0)*. Consultado en
http://web.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCENCIA/ASIGNATURA%20BASES/LECTURAS%20ACCESIBLES%20Y%20GUIONES%20DE%20TRABAJO/Diseno%20Universal%20de%20Aprendizaje.pdf [Fecha de acceso: 21 jun. 2016]

Quino.com.ar. (2016). *Quino*. [online] Disponible en: <http://www.quino.com.ar/> [Fecha de acceso: 21 jun. 2016].

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.^aed.). Consultado en <http://dle.rae.es/?w=diccionario> [Fecha de acceso: 21 jun. 2016]