

EL ACTO DE HABLA COMO UNIDAD DE COMUNICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA: TRATAMIENTO EN MATERIALES DIDÁCTICOS DE E/LE

José María Rodríguez Santos

(Universidad Pontificia Comillas. Instituto de Idiomas Modernos. Madrid, España)

chemarodriguez82@gmail.com

RESUMEN

El aprendizaje de una segunda lengua es un proceso que debe conducir necesariamente al desarrollo de la competencia comunicativa. Tal objetivo implica el dominio de una serie de componentes lingüísticos y de factores sociales y culturales para lograr una adecuación y eficacia comunicativa para las cuales resultan fundamentales los procesos cognitivos innatos que todo hablante posee con independencia de su primera lengua. Este planteamiento, que sustenta el Marco Común Europeo de Referencia¹ (en adelante, MCER), nos ofrece implícitamente una noción clara sobre la pretensión de establecer la comunicación, en su más amplia dimensión, como centro del proceso. De este modo, resulta importante insistir en la necesidad de abordar la enseñanza de las lenguas, en este caso el español, desde un enfoque pragmático, dentro del cual el tratamiento de los actos de habla como unidades básicas de comunicación parece convertirse en un elemento central. Superar el nivel oracional e integrar los elementos léxicos y gramaticales en unidades más amplias como son los actos de habla proporcionaría un aprendizaje más adecuado para satisfacer las necesidades que todo hablante posee en contextos comunicativos reales, más allá de la práctica en el aula.

Palabras clave: Pragmática, español lengua extranjera, acto de habla, comunicación, material didáctico.

¹ La versión en inglés fue publicada en el año 2001. A la que aquí hacemos referencia es la a versión traducida al español, publicada en el año 2002.

ABSTRACT

The acquisition of a second language is a process that necessarily must lead to the communicative competence development. Such purpose involves mastering a series of linguistic elements, as well as social and cultural aspects in order to obtain communicative adequacy and effectiveness. To do this, the innate cognitive processes that every speaker has are essential, regardless of which his/her first language is. This approach, which is currently supported by the Common European Framework of Reference for Languages, provides us with a clear notion about the intention to establish the communication in its broader sense as the center of the process. Thus, it is important to emphasise the need of addressing the language learning, Spanish in this case, since a pragmatic approach within which the speech-acts as communication basic units seem to become a central element. To transcend the sentence level and include grammatical and lexical elements in larger units like the speech-acts would provide a more appropriate learning process in order to meet the needs that every speaker has in real communicative contexts, beyond the practice within the classroom.

Keywords: Pragmatics, Spanish as a foreign language, speech act, communication, teaching material.

INTRODUCCIÓN

La Pragmática se presenta hoy como una disciplina imprescindible dentro de los estudios lingüísticos y, por lo tanto, dentro del ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Sin ella no se podría dar cuenta de una gran parte de la naturaleza comunicativa de los hablantes puesto que no sería posible estudiar los modos en que los individuos usan la lengua dentro de contextos sociales y culturales determinados.

A pesar de la juventud de la Pragmática como una disciplina que persigue una meta concreta con respecto a otras como la Gramática, estas inquietudes ya estaban latentes tal y como nos indica el hecho de que Morris (1938) propusiera ya una diferenciación entre Sintaxis, Semántica y Pragmática. La Sintaxis, según

este autor, se ocuparía del estudio de la relación entre los diferentes elementos que componen una estructura lingüística. Por tanto, el significado de diferentes estructuras que comparten los mismos elementos léxicos variará en función del orden y, así, de las relaciones que se establecen entre estos. La Semántica, por su parte, se encargaría de la relación entre los signos y los objetos a los que se refieren. Y, finalmente, la Pragmática trataría las relaciones entre los intérpretes o miembros de una comunidad lingüística y los signos.

Esta diferenciación entre sistema y uso de la lengua es precisamente lo que ha permitido establecer los límites diferenciadores entre dos disciplinas como la Semántica y la Pragmática. Por lo que se refiere al significado semántico, la información que se solicita es sobre el sistema lingüístico y tiene que ver con reglas formales del propio sistema de la lengua. Sin embargo, con el significado pragmático entra en juego la cuestión de la interpretación del destinatario de aquello comunicado por el emisor y está regulado por reglas que muestran el comportamiento social de los hablantes en determinadas situaciones comunicativas.

Estas diferencias entre ambas disciplinas provocan que los analistas del discurso critiquen duramente los estudios centrados tan solo en el sistema gramatical, pues aparecen desconectados de la realidad social. Sin embargo, esto no significa que la gramática no tenga cabida dentro de estos estudios, siempre que esta sea incluida y tratada como sistema formal que ha de ser completado por su uso real dentro de un entorno social fijado. Es imposible entender la naturaleza del lenguaje sin tener en cuenta ambas disciplinas y la interacción existente entre ellas. De la misma manera, tampoco se puede dar cuenta de los actos comunicativos sin hacer referencia a los procesos cognitivos que se realizan de forma sistemática, y de ahí la importancia de adoptar un enfoque cognitivo. Desde este enfoque cognitivo, la comunicación es un proceso en el que un emisor trata de transmitir intencionalmente a su(s) destinatario(s) una serie de representaciones internas haciendo uso de un código lingüístico (o no) que sirve como indicio para que, mediante la descodificación y la inferencia, sea correctamente interpretada (Escandell Vidal, 2014). Estas representaciones internas o imágenes mentales son las que cada individuo va adquiriendo de forma estructurada sobre el mundo que le rodea a medida que se va exponiendo a distintas experiencias, las cuales estarán siempre marcadas por factores sociales y culturales. Por estos motivos, aquellos modelos de comunicación centrados

únicamente en el código y en los procesos de codificación y descodificación no son capaces de dar respuesta a muchas de las cuestiones relacionadas con la forma en la que nos comunicamos los seres humanos y su aplicación en el aprendizaje de una segunda lengua se traduce en deficiencias en el desarrollo de la competencia comunicativa. El código lingüístico no basta, de la misma forma que no basta la consideración de la oración como unidad comunicativa, haciéndose imprescindible como referencia la del acto de habla. Su estructura puede coincidir con la propia oración o no, dándose la posibilidad de que este esté formado tan solo por una palabra o por un conjunto de oraciones, en función de esos factores extralingüísticos que condicionan todo comportamiento comunicativo. Por ello, se antoja fundamental que el docente sea plenamente consciente de todo lo que implica la comunicación a partir de los modelos cognitivos, y que a la hora de facilitar el aprendizaje de sus estudiantes ponga en marcha los mecanismos necesarios que permitan esa adquisición más allá del sistema lingüístico. Hacer del acto de habla el eje del aprendizaje desde los niveles iniciales se convierte en una labor ineludible para lograr un adecuado uso de la lengua y evitar posibles daños sobre la imagen del estudiante por desconocimiento de los factores extralingüísticos que condicionan la producción lingüística. Hablar del acto de habla es hablar de una unidad de comunicación universal, existente en todas las lenguas, pero cuya materialización concreta puede ser muy diferente al estar condicionado por esas marcas sociales y culturales, haciéndose imprescindible un foco sobre los aspectos interculturales cuando del aprendizaje de una segunda lengua se trata.

LA TEORÍA DE LOS ACTOS DE HABLA

Los estudios basados únicamente en aspectos lógicos, semánticos y sintácticos sin consideración alguna de cuestiones sociopragmáticas representan tan solo una pequeña parte del comportamiento lingüístico de los hablantes. Desde una posición cercana a la filosofía del lenguaje, Austin (1962) centra sus estudios en torno a la premisa de que un acto comunicativo no es solo decir algo, implica también realizar acciones. Respecto a ello, Van Dijk (1995) señala:

Lo que se entiende comúnmente al decir que HACEMOS algo cuando hacemos una expresión es que llevamos a cabo algún acto social específico, por ejemplo, hacer una promesa, una petición, dar un consejo,

etc. normalmente llamados ACTOS DE HABLA, o más específicamente ACTOS ILOCUCIONARIOS. (pp. 278-279)

El acto ilocutivo o acto de habla es, pues, el objeto central de estudio de la Pragmática. Así, Austin diferenciará entre dos tipos de enunciados: los constatativos, que son aquellos que describen el mundo y por ello pueden ser analizados como verdaderos o falsos; y los performativos o realizativos, que son aquellos que, además del contenido proposicional, conllevan la realización de una acción. Estos últimos no pueden ser analizados como verdaderos o falsos, sino más bien como exitosos o no exitosos en función de que las intenciones ilocutivas del emisor sean recibidas o no por el destinatario, o bien porque cumplan con los preceptos reguladores de tales tipos de enunciados.

Estos enunciados performativos pueden, a su vez, ser explícitos o implícitos. Explícitos serán aquellos en los que por el tipo de estructura sintáctica, la acción aparece claramente descrita, por ejemplo: Te ruego que no se lo cuentes a nadie.

Por otra parte, los enunciados performativos implícitos serán los que no presentan una estructura clarificadora de la acción, como por ejemplo: No se lo cuentes a nadie.

En ambos casos, el valor pragmático será el mismo, es decir, el del ruego, pero en función de su estructura y contexto comunicativo, cada uno de ellos presentará diferentes matices interpretativos, así como la fuerza ilocutiva de dicho enunciado. Lo que resulta evidente es que, en la mayoría de los casos, los enunciados explícitos tienen más posibilidades de ser interpretados por el oyente del modo en que el hablante pretende que los enunciados implícitos. En el primer ejemplo, la intención parece clara (ruego), siempre y cuando asumamos que tal enunciado se produce en un contexto comunicativo neutro, donde la información compartida por ambos interlocutores no produce un giro interpretativo diferente al que la propia semántica le otorga.

Diferente es el caso del ejemplo de enunciado implícito, puesto que este conlleva una amplia variedad de posibilidades interpretativas en función del contexto en el cual se produce tal enunciado: advertencia, promesa, amenaza, información, etc.

Siguiendo la Teoría de los Infortunios de Austin, si el acto cumple los requisitos y se obtiene un resultado ajustado a las expectativas, entonces el acto

es feliz, exitoso, adecuado, afortunado. En el caso de que se produzca algún contratiempo o en el caso de que alguno de los actores rompa las reglas establecidas, se producirá un infortunio.

Las condiciones de fortuna que han de tener los actos realizativos son, según el resumen que hace Levinson (1989, p. 200), las siguientes:

- a. Circunstancias y personas adecuadas.
- b. Procedimiento ejecutado completamente y de forma correcta.
- c. Conducta consecuente respecto a los sentimientos, pensamientos e intenciones.

De este modo, si se violan los preceptos a y b se incurre en infortunios, mientras que la transgresión del precepto c constituye un abuso.

Un aspecto relevante en la actividad del docente de español como lengua extranjera es que una revisión de los actos de habla nos permite determinar que, finalmente, la diferencia que podemos establecer entre los enunciados constatativos y realizativos no es meramente formal, sino funcional. Esto lo demuestran, por ejemplo, los actos de habla que representan un saludo, una despedida, un insulto o un halago. En todos ellos la fuerza pragmática no recae sobre el verbo enunciador, pues no decimos “yo me despido de ti, adiós”, sino que la fuerza recae directamente sobre el enunciado “adiós”. Además, un mismo enunciado puede ser portador de varios valores pragmáticos en función del contexto en el que se produzca. El mejor ejemplo es el de las preguntas, donde no solo comporta una simple interrogación, sino que puede convertirse en una petición (¿Puedes pasarme el bolígrafo?), mandato (¿Por qué no dejas de hacer ruido?), sugerencia (¿Qué te parece si nos vamos de vacaciones a Chile?) o incluso un saludo (¿Qué tal?).

Podemos observar el caso contrario, es decir, que una misma función comunicativa tenga formas de expresión diferentes. Una petición puede expresarse a partir de una exhortación (Un café, por favor.), una interrogativa (¿Me pones un café?) o una aserción (Con este frío lo mejor es un café caliente.). Esto demuestra que no existe una relación directa entre una forma y una función, o viceversa.

El acto de habla podría considerarse, por tanto, la unidad mínima comunicativa. Para completar el proceso de comunicación desde un enfoque

cognitivo es necesario ubicar los actos de habla en marcos contextuales mayores denominados guiones (Schank y Abelson, 1977). Estos guiones representan estructuras de conocimiento complejas en las que las representaciones que compartimos se articulan en secuencias estereotipadas de acciones que definen situaciones comunes y que son importantes a la hora de establecer una serie de expectativas que todo hablante prevé antes de que esas mismas situaciones se produzcan. Así, por ejemplo, será pertinente una petición como "¿Puede ponerme un café?" por parte de un cliente al camarero al inicio de una conversación en un bar.

Regresando al análisis del acto ilocutivo, podríamos hablar de un ejemplo que a la mayoría nos resulta familiar. Podemos ubicar este hecho en un local de ocio nocturno, donde se produce una discusión en la que un participante amenaza a otro cuando un joven se dirige de forma inadecuada hacia el amigo de un tercero que se encuentra cerca:

A: ¡Ten cuidado con lo que le dices a mi amigo!

B: ¿Acaso me estás amenazando?

A: No es una amenaza, es una advertencia.

Es evidente que el joven A está amenazando al joven B, pues el contexto en el que se produce la comunicación así lo deja entrever. Los dos jóvenes lo saben pero el segundo, dadas las circunstancias, busca una explicitación por parte del primero que le sirva a este como argumento a partir del cual poder actuar.

Tanto la amenaza como la advertencia pertenecen a una misma categoría de actos de habla según el modelo de Searle (1969), pero la primera, según el modelo de Leech (1983) es un acto descortés y la segunda un acto cortés. En este momento entran en juego los significados inferenciales a través de los cuales los hablantes dan a entender algo totalmente diferente a aquello que dicen de forma literal.

En este punto Austin da prioridad al emisor y a su intención, siendo este quien debe aplicar todas las estrategias comunicativas a su alcance con el fin de hacer entender de forma precisa aquello que emite en su enunciado. Searle (1969 [1994]), por su parte, considera centro de la comunicación al destinatario y la interpretación que hace de los enunciados que recibe.

Searle profundiza, sistematiza y aporta sus propias ideas a esta base teórica propuesta en un primer momento por Austin. Propone que un emisor al enunciar algo puede realizar, por lo menos, tres tipos diferentes de actos:

1. de emisión
2. proposicionales (referencia y predicación)
3. ilocucionarios (preguntar, mandar, prometer, etc.)

Para Searle, hablar una lengua significa básicamente aplicar una serie de normas aprendidas de acuerdo a un contexto determinado. Diferencia entonces dos tipos de reglas: constitutivas y regulativas.

Las reglas constitutivas definen nuevas normas de conducta y las reglas regulativas controlan aquellas conductas ya existentes. Sirva como ejemplos los que el propio Searle (1994, pp. 42-43) nos propone:

"Los oficiales deben llevar corbata" (regla regulativa).

"Se hace un jaque mate cuando el rey es atacado de tal manera que ningún movimiento lo dejará inatacado" (regla constitutiva).

Si no se respeta o se viola alguna de estas reglas, entonces se cometerá un tipo de infortunio. Siguiendo esa teoría de los infortunios y fracasos de los actos comunicativos que elaboró Austin, Searle (1994, pp. 70-71) señala que se deben dar cuatro condiciones de satisfacción o de adecuación de los actos ilocutivos. Estas son ejemplificadas a partir del 'prometer':

1. Condiciones de contenido proposicional. Hacen referencia al significado semántico del acto ilocutivo. La promesa, por ejemplo, compromete un acto futuro.

2. Condiciones preparatorias. Son los requisitos situacionales que se deben dar para que el acto ilocutivo tenga sentido. Para abrir una puerta es necesario que esta esté cerrada. En el caso de la promesa, el oyente desea que la acción se lleve a cabo, pero no tiene la certeza de que el hablante vaya a realizar la acción que va en su beneficio. No se promete algo que se realiza habitualmente. Una persona que normalmente llega a casa a tiempo para cenar con su familia no promete llegar a tiempo para cenar con su familia algún día en particular.

3. Condiciones esenciales. El hablante se siente comprometido con una

acción futura e intenta que el oyente esté informado sobre ello.

4. Condiciones de sinceridad. Están centradas en el estado afectivo, mental o psicológico del hablante quien debe tener la intención de cumplir con lo prometido.

Para que el acto ilocutivo sea exitoso deben darse cada una de las anteriores condiciones, de lo contrario, este será inadecuado o fallido.

ESTRUCTURA DEL ACTO DE HABLA

Como hemos mencionado con anterioridad, el acto de habla es la unidad básica de comunicación y de acción, pero esto no significa que su estructura tenga que ser simple. El acto de habla puede estar configurado por una sola oración pero, en realidad, es fácil identificar cómo la mayor parte de los actos de habla que llevamos a cabo en nuestra vida cotidiana poseen una estructura mucho más compleja. Esto es especialmente importante a la hora de analizar algunos ejemplos sobre cómo se presentan estos contenidos en los materiales de enseñanza de español como lengua extranjera.

En este sentido, tal y como señala Escandell Vidal (2004, p. 188), un acto de habla como la petición puede poseer una gran variedad de elementos tales como:

Apelativos: elementos de apertura que atraen la atención.

Título o función: Profesor

Apellido, nombre o apodo: González, Pepe

Término tierno, término ofensivo: Cariño, idiota

Pronombre: Tú

Elemento para llamar la atención: ¡Oiga!, ¡Perdona!

Núcleo: unidad mínima que puede realizar el tipo de acto deseado.

Perspectiva:

Hacia el oyente: Puedes hacer...

Hacia el hablante: Puedo hacer...

Impersonal: Se puede hacer...

Estrategia:

Modalidad imperativa: Quítese.

Realizativo explícito: Le estoy pidiendo que se quite.

Realizativo modificado: Debo pedirle que se quite.

Deseo: Me gustaría que se quitara.

Sugerencia: ¿Qué tal si se quitara?

Condición preparatoria: ¿Está libre el sitio de su izquierda?

Indirecta: No veo.

Modificadores: modifican internamente al núcleo.

Mitigadores

Interrogativo: ¿Me llevas?

Negación: No podrás llevarme...

Aspecto: Me estoy preguntando si podrías llevarme.

Tiempo: Quería saber si puedes llevarme.

Marcas de cortesía. Por favor, ¿puedes llevarme?

Lítotes: ¿Tienes un sitito para mí?

Mitigadores: A lo mejor puedes acercarme un poco con el coche.

Acuerdo: Me llevas y otro día te acerco yo ¿vale?

Intensificadores

Amplificadores: Arregla ese maldito follón (ahora mismo).

Repeticiones: ¡Vete! ¡Esfúmate! ¡Desaparece de mi vista!

Énfasis prosódico: Vete de MI casa

Indicadores de cierre: ¡y punto! / ¡y basta!

Apoyos: Unidades externas que modifican el impacto del acto de habla.

Mitigadores

Preparatorios: Me gustaría pedirte una cosa.

Búsqueda de compromiso previo: ¿Me puedes hacer un favor?

Justificación: Ayer no pude venir a clase.

Desarme: Ya sé que no te gusta prestar los apuntes, pero...

Promesa de recompensa: Si me llevas, yo te pago la gasolina.

Minimizador de imposición: ...sólo si vas en la misma

dirección.

Intensificadores

Insulto: Limpia, cerdo asqueroso.

Amenaza: ...si no quieres que...

Lo que viene a reforzar este esquema de Escandell Vidal es que no es posible identificar el acto de habla con la unidad oracional, al mismo tiempo que no podemos desvincular los elementos lingüísticos de los extralingüísticos a la hora de hacer la selección de elementos que compondrán el enunciado para que este se adecue a la situación comunicativa concreta en la que vaya a emitirse. Por eso, para el profesor de español como lengua extranjera, es necesario tener todas estas posibilidades estructurales en cuenta, de modo que pueda valorar si los materiales que está utilizando se ajustan al modelo de comunicación que podemos encontrar en los textos de referencia y aceptado por la mayoría, o si, por el contrario, se centran más en modelos anteriores donde el código adquiere un rol protagonista en detrimento de otros factores determinantes para el éxito comunicativo, y donde los actos de habla son representados mediante estructuras unioracionales en su mayoría.

LOS ACTOS DE HABLA EN LOS MATERIALES DE ENSEÑANZA: ALGUNOS EJEMPLOS

En este apartado se presentan algunos ejemplos extraídos de manuales de enseñanza de español como lengua extranjera de reconocidas editoriales españolas. No pretende ser un estudio exhaustivo, sino más bien ofrecer algunas muestras sobre las que reflexionar acerca de la proximidad o no del diseño de materiales didácticos a un enfoque pragmático, que es aquel que mejor cuenta parece dar de cómo nos comunicamos los seres humanos. Estos libros de texto para la enseñanza son: Nuevo Prisma A1 de la editorial Edinumen, Bitácora 1 de la editorial Difusión y Meta ELE A1 de la editorial Edelsa. Los manuales seleccionados definen la metodología a la cual se adscriben como el enfoque comunicativo orientado a la acción, lo cual nos llevaría a pensar en la persecución de ese desarrollo de las competencias comunicativas de la lengua en las tres dimensiones que señala el MCER y que serían la lingüística, la pragmática y la sociolingüística. Igualmente, la noción de "acción" nos remitiría al acto de habla como unidad básica de comunicación y, por lo tanto, a tener en cuenta todo

aquello que se ha descrito anteriormente en cuanto a sus posibilidades estructurales para una correcta adecuación en distintas situaciones. Estos actos de habla aparecen incluidos en sus índices como contenidos funcionales a partir de los cuales se presentan los elementos lingüísticos necesarios para su realización.

En el primer libro seleccionado, Nuevo Prisma A1, en la unidad 10 se propone el trabajo sobre dos funciones. Por un lado, la expresión del acuerdo y el desacuerdo en relación a los días festivos como tema de conversación, y por otro, la de dar instrucciones con un modelo sobre cómo eliminar una cuenta en la red social Facebook y una actividad para practicar la producción de otras instrucciones. Por lo que respecta a la primera, la expresión de acuerdo y desacuerdo, en la página 100 se presentan los contenidos que el estudiante tiene que usar para tal fin, que incluyen tres posibilidades: mostrar acuerdo, mostrar acuerdo parcial y mostrar desacuerdo. Y para cada una de ellas se presentan las siguientes estructuras mediante un cuadro en el que se incluye:

Mostrar acuerdo: Estoy (totalmente) de acuerdo (con este sistema/contigo/con usted)

Mostrar acuerdo parcial: Creo que tienes razón, pero...

Mostrar desacuerdo: (Yo) no estoy de acuerdo (con este sistema/contigo/con usted...) porque... / ¡Ni hablar!

Lo primero que se aprecia en este cuadro descriptivo sobre las estructuras gramaticales que se pretende que utilice el estudiante es que la expresión del acuerdo parcial y el desacuerdo se formulan bien a partir de una estructura simple unioracional, bien con la adición de una conjunción “pero” o “porque” para introducir una idea contrapuesta a la ya expuesta o justificar el desacuerdo. En estos casos cabría esperar alguna indicación más precisa sobre la manera en la que realizar estos actos a través del uso de una estructura más compleja que introduzca algunos apoyos mitigadores para reducir el impacto del acto de habla. Tampoco se presentan pautas sobre cuándo utilizar esa estructura negativa ¡Ni hablar!, que podemos reconocer como una forma carente de cortesía, cuyo uso en determinados contextos puede provocar un efecto negativo sobre la imagen del hablante; ni se plantean situaciones de interacción en las que se tengan en cuenta las características del destinatario en términos, por ejemplo, de distancia social donde poder interpretar cuándo sería adecuado su uso.

A partir de los textos presentados como muestras, que son entrevistas realizadas a diferentes personas (p. 99) y un breve intercambio entre tres jóvenes (p. 102), no es posible deducir tampoco esas pautas para su uso, ya que en el primer caso se trata simplemente de intercambios en los que se solicita una opinión y la persona entrevistada responde sin que haya una réplica, y donde no existen marcas sobre las características de los participantes; y en el segundo caso, donde además se solicita a los estudiantes conversar para llegar a un acuerdo sobre la selección de una serie de días festivos como propuesta grupal, ni la imagen ni la descripción de la situación son tampoco suficientes para extraer tal información. Teniendo en cuenta los contenidos que se presentan junto a estos dentro de la misma unidad, que son aquellos para realizar una petición y expresar la opinión y las correspondientes estructuras gramaticales, podría esperarse algún modelo en el que se presentasen enunciados con una estructura más compleja para la expresión, por ejemplo, del acuerdo parcial, del tipo: "Perdona, compañero/a. Me parece que tu idea es buena pero yo creo que...". A diferencia del modelo original, este añade un apelativo (compañero/a) y un apoyo mitigador (Perdona). Otra posibilidad sería, siguiendo con la recuperación de esos contenidos que acompañan en la unidad a estos para la expresión del acuerdo y el desacuerdo, la de encontrar un modelo para expresar desacuerdo como: "Creo que tu propuesta es buena pero no estoy muy de acuerdo. Si te parece bien, podemos cambiar..." en la que al núcleo del acto de habla representado por la muestra de desacuerdo se le añaden un modificador (muy) y unos apoyos (si te parece bien / Creo que tu propuesta es buena) para minimizar la imposición o para preparar esa muestra de desacuerdo reforzando la imagen positiva (Brown y Levinson, 1987) del interlocutor mediante un acto de cortesía de solidaridad (Haverkate, 1996).

Por lo que respecta al modelo presentado para el trabajo sobre las instrucciones para eliminar una cuenta en Facebook, todas ellas aparecen en imperativo con modelos como: inicia, haz clic, marca o pulsa. Y, a continuación, se propone una actividad en la que los estudiantes deben escribir otras instrucciones para enviar un mensaje SMS, abrir un paraguas, comer un helado, cortar el pelo u otras acciones que ellos mismos seleccionen. Pero en ningún caso, sin embargo, aparecen referencias sobre otras posibilidades para expresar instrucciones mediante recursos lingüísticos accesibles por parte del estudiante según lo visto en anteriores unidades, como serían aquellas articuladas a través

del presente de indicativo o perífrasis como hay que + infinitivo, tener que + infinitivo, necesitar + infinitivo o, incluso, poder + infinitivo.

Esto hace que, por una parte, se perciba una asociación directa entre función (expresar instrucciones) y estructura gramatical (imperativo), sin la posibilidad de asociar ese mismo acto de habla a otras estructuras accesibles para el estudiante en función del nivel que se le presupone en ese punto del manual. Y, por otra, que la realización de un acto de habla se restringe a una estructura gramatical simple, obviando la necesidad que el estudiante podría tener de utilizar estructuras más complejas, que incluyan marcas de cortesía como el uso de usted, o mitigadores que establezcan una condición, para un uso en ciertas situaciones cotidianas como, por ejemplo, dirigir a un técnico de la luz al arrendador del piso en el que se aloje el estudiante, donde sería más adecuado algo como: "Si es tan amable, pregunte a mi casero."

En otro de los manuales elegidos, Meta ELE A1, los contenidos de cada unidad se presentan divididos según esas competencias comunicativas de la lengua que indica el MCER. Los actos de habla se incluyen en los contenidos correspondientes a la competencia pragmático-funcional y en esta ocasión hemos seleccionado los que tienen relación con la realización de una invitación y la aceptación y rechazo de esta. En el manual aparecen relacionados con acciones como proponer actividades y fijar citas, tal y como se indica en el índice de contenidos del módulo 3 que agrupa las páginas 29 a 38.

Los elementos lingüísticos propuestos para la acción de realizar una invitación son, por un lado, estructuras interrogativas directas como "¿Comemos juntos el jueves?" o "¿Quedamos para comer juntos el jueves?", y por otro, interrogativas introducidas por "¿Y si...?" como, por ejemplo: "¿Y si comemos juntos el jueves?"; u oraciones condicionales con uso del presente de indicativo: "Si hace bueno, podemos ir a la playa". En cuanto a la aceptación de estas invitaciones aparecen ejemplos como "Vale, ¿a qué hora?", "Sí, pero otro día", "Muy bien, ¿cómo quedamos?", "Perfecto, hasta... en..."; y para el rechazo otros como "Me viene mal", "No, es que...". En relación a esta última, el rechazo vendría precedido por una excusa que refuerce y dé credibilidad a ese rechazo, que en realidad es el acto que requiere la aplicación de estrategias de cortesía para disminuir la fuerza ilocutiva de ese rechazo. De este modo se propone a continuación, como contenidos vinculados a la competencia sociolingüística, el trabajo sobre la expresión de las excusas como acto cortés para completar esa

negativa ante una invitación a realizar una actividad, lo cual supone una propuesta de estructura de acto de habla más compleja al añadir al núcleo este apoyo mitigador. Para ello se presentan ejemplos como "Es que no puedo/no me apetece mucho/tengo otra cita". Al mismo tiempo se indica que es posible ofrecer una alternativa a través de una fórmula como "Mejor podemos..." u otro verbo en presente de indicativo que acompañe a "mejor".

Lo que no aparece en estas fórmulas corteses para el rechazo y justificación es alguna marca que indique el contenido convencionalizado con el objetivo de que estas no resulten ambiguas y que el interlocutor pueda inferir correctamente lo que el hablante pretende transmitir en cuanto al cuidado de las imágenes positiva y negativa. Según Pons Bordería (2005, pp. 72-73), ante una situación como la expuesta, es probable que ciertos estudiantes proyecten sobre la L2 su propio sistema inferencial y de cortesía, haciendo que esas justificaciones no se acepten como tales en la L2 o que estas resulten ambiguas al no estar convencionalizadas esas fórmulas de rechazo y justificación y que, por tanto, el destinatario pueda inferir en la misma línea que pretende el emisor o que, por el contrario, infiera que se trata de un rechazo relacionado con él mismo y su compañía en esa actividad para la que se le ha invitado. Así, siguiendo el ejemplo de Pons Bordería, un estudiante alemán podría responder a esta invitación con un rechazo por tener muchas cosas que hacer. Tal excusa es perfectamente válida en su lengua, ya que la idea de tener mucho trabajo, por ejemplo, "proyecta una imagen social positiva del hablante" (2005, p. 73) por la cual se muestra que es una persona responsable y en la que se puede confiar, mientras que para un hablante español esta misma fórmula no implica que se infiera ese mismo significado sobre la imagen positiva del hablante.

Tampoco se añaden muestras que incluyan otras marcas de cortesía como mitigadores del núcleo en esas estructuras más complejas del acto de habla relacionadas con el agradecimiento por la invitación antes de su rechazo del tipo "Muchas gracias por tu invitación, pero no puedo porque..." que serían también perfectamente accesibles para un estudiante en este estadio de aprendizaje. Del mismo modo, no se añaden otros apoyos que refuercen el aspecto cortés para desambiguar esa situación que comentábamos anteriormente haciendo que el rechazo no pueda ser vinculado con un rechazo hacia la persona o grupo de personas con los que se realizaría la actividad. Estas fórmulas como "No puedo, es que tengo que ir a una comida familiar. Pero en otro momento..." que dejan

abierta la posibilidad de realizar esa actividad en otro momento nos resultan perfectamente comunes para conseguir ese objetivo de desambiguar el motivo del rechazo, y entendemos que tal expresión no implica un compromiso real, sino simplemente una estrategia de cortesía.

Por último, hemos seleccionado la presentación de los contenidos referidos a “Cómo hablamos en un bar o en un restaurante” incluidos en la unidad 8 de Bitácora 1. Estos aparecen dentro de una sección al final de la unidad denominada Agenda de aprendizaje bajo el epígrafe Comunicación, en la página 112. Se trata de un apartado descriptivo en el que se presentan algunas estructuras para preguntar por un plato cuando este se desconoce, para pedir y para reservar una mesa o solicitar información².

Cuando no sabemos qué es un plato

- ¿Qué es esto? / ¿Qué es "pisto"?
- Es un primer plato.
- Lleva cebolla, calabacín, pimiento y tomate.

Cómo pedimos

- ¿Qué van a tomar?
- Yo, una cerveza, por favor.
- Para mí una hamburguesa con patatas y un agua.
- El agua mineral, ¿con gas o sin gas?
- Sin gas, por favor.

Cuando queremos reservar o informarnos

- Quería saber si esta noche hay actuación.
- Quería reservar una mesa para once personas.
- ¿A qué nombre? / ¿A nombre de quién?
- (A nombre de) Diego Martínez.

En todos los casos, la forma de introducir estos contenidos es a través de un pequeño intercambio un tanto descontextualizado y sin soporte gráfico o textual que describa el contexto en el que se producen, de manera que entendemos que corresponderá al docente realizar estas especificaciones y presentar otros contextos en los que las estructuras pueden variar. Así pues, pese

² El subrayado amarillo es el mismo que aparece en la versión original del manual *Bitácora 1*, página 112. Y lo reproducimos tal y como se presenta por el valor que pueda aportar sobre el foco de atención al que se pretende dirigir al estudiante.

a que la descripción del contenido presente en el índice podría llevarnos a pensar en el desarrollo de este guion sobre cómo comunicarse “en el restaurante” a través de algunos modelos conversacionales en los que se explicitasen esas convenciones que ayuden al estudiante a prever la situación comunicativa, en realidad lo que se presentan en la mayoría de los ejemplos son oraciones representativas del núcleo del acto de habla en cuestión con presencia de algunos modificadores mitigadores como por favor o Quería, pero sin profundizar en otras posibles estructuras más complejas del mismo en los que incluir otras estrategias de cortesía o variaciones en el registro a través del uso de formas de tratamiento diferentes y donde, a juzgar por las partes del texto resaltadas en amarillo, parece haber una mayor preocupación por destacar determinadas categorías gramaticales, como las preposiciones, o ciertas colocaciones léxicas que por la presentación de modelos de uso de esas unidades básicas de comunicación que son los actos de habla. Si bien es cierto, como apuntábamos, que a la hora de solicitar información sí se presenta una estructura de acto de habla más elaborada, en la que se introduce un mitigador de tiempo del núcleo (Quería) mediante el uso del imperfecto de indicativo en lugar de usar una estructura interrogativa como “¿Hay actuación esta noche?”. Sin embargo, este ejemplo tampoco permite deducir las condiciones en las que se utiliza esta forma en contraposición con esa interrogativa formada únicamente por el núcleo del acto de habla o de otras posibilidades como las que podrían encontrarse para este nivel mediante el uso del presente de indicativo (Quiero).

CONCLUSIONES

La comunicación es un proceso complejo en el que se trasciende lo meramente lingüístico haciéndose necesario un análisis más profundo en el que se incluyan tanto los procesos cognitivos que intervienen como los factores sociales y culturales que condicionan el propio uso del código lingüístico. Esto provoca que el análisis de la comunicación desde una perspectiva oracional haya quedado obsoleta desde el desarrollo de la Pragmática pues, a tenor de las investigaciones realizadas en las últimas décadas, parece mucho más adecuado tomar en consideración el acto de habla como unidad básica de comunicación. En el acto de habla, con independencia de los diferentes tipos que distintos autores han identificado, es importante tener en cuenta también el carácter variable de su

estructura, lo cual muestra de manera más notoria esa relevancia como unidad comunicativa frente a la oración.

Dado este análisis, parece adecuado prestar especial atención a su tratamiento en el material didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera. A pesar de que la presentación de los contenidos en los índices de múltiples materiales incluye el tratamiento explícito del acto de habla dentro de las secciones destinadas a la comunicación o los contenidos funcionales, a través de los ejemplos expuestos hemos podido observar cómo su desarrollo no parece realizarse con la suficiente intensidad y precisión, haciendo primar aún de forma preferente el trabajo sobre el código lingüístico frente a otros aspectos que se antojan determinantes para lograr la eficacia y el éxito comunicativo que se pretenden. Haber optado por observar ejemplos de manuales para un nivel A1 según el MCER no ha sido casual, ya que una de las posibles justificaciones de estas deficiencias podrían relacionarse con la falta de dominio del código por parte de los aprendientes y que, por tanto, son aspectos incluidos en los niveles más altos, pero en realidad hemos podido constatar que incluso los contenidos ya tratados previamente en unidades anteriores de esos mismos manuales son despreciados como forma de ofrecer distintas variantes para la realización de los actos de habla seleccionados. Esta posible justificación nos llevaría también a reflexionar sobre la consideración del aprendiente como agente social (Consejo de Europa, 2002, p. 1), ya que en el caso de que estos contenidos solo se introdujesen en niveles más altos, estaríamos condicionando y limitando la fluidez y las posibilidades de un hablante inicial para “comportarse de forma adecuada y eficaz en una comunidad de habla”, que es exactamente como se define la competencia comunicativa en el Diccionario de términos clase ELE del Centro Virtual Cervantes³, cuando hemos podido observar cómo sí existe la posibilidad de presentarlos y trabajarlos. Y, por último, nos hace cuestionar si tanto los contenidos del MCER como los presupuestos del enfoque comunicativo orientado a la acción son llevados de forma plena a los materiales didácticos teniendo en cuenta la teoría de la comunicación y, por tanto, un enfoque más pragmático; o si, por el contrario, esta aparente evolución metodológica no ha alcanzado el nivel deseado y todavía se sigue prestando mayor atención a los contenidos lingüísticos como ya sucediera en esos enfoques más asentados sobre las teorías

³ Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

estructuralistas, ya sea por tradición, por falta de atención a cuestiones pragmáticas de quienes están encomendados a tal labor o por seguir satisfaciendo a aquellos docentes y sistemas educativos que mantienen posiciones más tradicionales en su enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

Austin, J.L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press

Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bühler, K. (1934/1985). *Teoría del Lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. Recuperado el 20 Abril, 2016 de <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>

Equipo nuevo Prisma (2012). *Nuevos Prisma A1- Libro del alumno*. Madrid: Editorial Edinumen

Escandell Vidal, M.V. (2004). Aportaciones de la Pragmática. En Sánchez Lobato, J. & Santos Gargallo, I. (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores* (pp. 179-198). Madrid: SGEL.

Escandell Vidal, M.V. (2014). *La comunicación. Lengua, cognición y sociedad*. Madrid: Akal.

Haverkate, H. (1998). Estrategias de cortesía. Análisis intercultural. En Celis, A. & Heredia, J.R. (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del VII Congreso de ASELE* (pp. 45-57). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado el 1 Junio, 2016 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0043.pdf

Jakobson, R. (1960). *Closing Statements: Linguistics and Poetics*. En Sebeok, Th. A. (ed.). *Style in Language* (pp. 350-377). Cambridge (Mass.): MIT Press.

Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman.

Levinson, S. (1989). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Morris, C. (1938). Foundations of the theory of signs. En Neurath, O., Carnap, R. & Morris, C. (eds.), International Encyclopaedia of Unified Science I (pp. 77-138). Chicago: University of Chicago Press. Reeditado en Morris, C. (1971). Writings on the general theory of signs. The Hague: Mouton. [ed. cast.: Fundamentos de la teoría de los signos. Barcelona: Paidós, 1985]

Pons Bordería, S. (2005). La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE. Madrid: Arco Libros.

Rodríguez, J.R. & García, M.Á. (2012). Meta ELE A1- Libro del alumno. Madrid: Edelsa.

Sans Baulenas, N., Martín Peris, E. & Garmendia, A. (2011). Bitácora 1- Libro del alumno. Barcelona: Difusión.

Searle, J. (1969). Speech Acts. Cambridge, Cambridge University Press [ed. cast.: Actos de Habla. Madrid: Cátedra, 1994]

Schank, R., & Abelson, R. (1977). Scripts, Plans, Goals and Uderstanding. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum. [ed. cast.: Guiones, planes, metas y entendimiento. Barcelona: Paidós, 1987]

Van Dijk, T. (1995). Texto y contexto. Madrid: Cátedra.