

ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA O COMO ENSEÑAR A COMUNICARSE EFECTIVAMENTE EN UNA L2

Pilar Garcés Conejos
Universidad de Sevilla

Resumen

Este artículo pretende por un lado ofrecer una definición global de la Pragmática así como la posibilidad de enseñarla a los estudiantes de inglés como segunda lengua.

Para definir la Pragmática es necesario acometer una breve revisión histórica con especial incidencia en las distintas ramas en las que puede dividirse. En mi opinión, el enfoque que debería predominar en este campo es el sociocognitivo, que cubre los procesos de producción e interpretación y toma la Pragmática como una perspectiva, esto es, como una teoría de la comunicación. Definir la Pragmática, por tanto, es definir la comunicación, para lo que se revisan tres modelos o metáforas de la comunicación. Una versión revisada del modelo ostensivo-inferencial (Sperber, 1995, Sperber y Wilson, 1986, 1995) se apunta como la que mejor recoge todos los niveles que se dan cita en la comunicación.

Una vez definida la Pragmática y la Comunicación, se cuestiona la posibilidad de enseñar aspectos pragmáticos a los alumnos de inglés como L2. Mi conclusión es que la Pragmática, - esto es la producción y recepción efectiva de enunciados en la lengua término puede y debe enseñarse y que tanto los profesores como los alumnos deben tener conciencia del conocimiento metapragmático.

Abstract

The aim of this paper is twofold, to provide a comprehensive definition of pragmatics and to address whether it is possible to teach pragmatics to ESL students.

To define pragmatics, it is necessary to briefly review its history with particular focus on the different branches in which pragmatics can be divided. To my mind, the approach that should be taken to the field is the socio-cognitive one, which covers both production and interpretation processes and views pragmatics as a perspective, i.e. as a theory of communication. Thus, to define pragmatics entails defining communication and to do this I review three models or metaphors of communication. A revised version of the ostensive-inferential model (Sperber, 1995, Sperber and Wilson 1986, 1995) is proposed as the one that better accounts for all the layers involved in communication.

Once I have defined pragmatics and communication, I set out to answer the question of whether pragmatics can be taught to ESL students. I conclude that pragmatics - i.e. the effective production and interpretation of utterances in the target language - can and must be taught and that both teachers and students must be made metapragmatically aware.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo plantea una necesaria reflexión teórica previa a la recomendación metodológica y a la práctica docente de la pragmática en el ámbito de la clase de inglés como L2. Esta reflexión teórica es necesaria por dos razones fundamentales. Primero, porque para muchos de los profesionales del campo actualmente en ejercicio en España la pragmática, como rama de la lingüística, es una gran desconocida. Esto es debido a la tardía incorporación a las aulas de las universidades españolas de sus presupuestos. Por ello, muchas generaciones de licenciados en Filología Inglesa no han recibido ninguna formación en pragmática, a diferencia de otros niveles de descripción teórica tales como la fonética, la morfo-sintaxis o, en menor grado, la semántica que han constituido tradicionalmente la espina dorsal de los cursos impartidos a los futuros profesionales de la enseñanza de segundas lenguas. En segundo lugar, la complejidad del nivel o aproximación pragmática tiene como resultado que en su seno se acomoden enfoques muy dispares con presupuestos muy diversos, e incluso divergentes, cuya cobertura teórica difiere substancialmente. Por ello, cuando se plantea la enseñanza de la pragmática es fundamental, como paso previo insoslayable, llevar a cabo uno de los actos pragmáticos por antonomasia: la clara asignación de sentido y referencia. Dependiendo de cuál sea la delimitación del campo efectuada – lo que cada autor entienda por pragmática – nos plantearíamos entonces cómo o, incluso, si la pragmática puede enseñarse. Debido a las razones expuestas, es mi intención, a riesgo de intentar abarcar demasiado en tan breve espacio, hablar de la docencia de la pragmática en términos generales más que abordar cuestiones específicas que, si bien podrían ser tratadas con mayor profundidad, excluirían necesariamente otras, lo que redundaría en una pérdida de la visión de conjunto que deseo ofrecer.

2. BREVE HISTORIA

La pragmática nace a comienzos de los años 60 como consecuencia, al menos, de tres desarrollos concretos dentro del campo de la lógica, la filosofía del lenguaje y la lingüística. Grice (1957/1975) con su artículo seminal “Logic and conversation” sienta las bases del Principio de Cooperación y define uno de los conceptos básicos del campo y, para muchos, su razón de ser: el significado implicado o implicatura. Según Grice, lo que los hablantes comunican es más de lo que dicen – es decir, lo que codifican lingüísticamente – ya que gran parte de lo que se comunica no se explicita sino que se implica y es, por tanto, no susceptible de ser descodificado por el oyente quien llega a la comprensión total del mensaje descodificando lo dicho e infiriendo lo implicado. La adición de los procesos inferenciales a la comprensión del lenguaje ha sido uno de los aciertos indiscutibles de la pragmática griceana– según Sperber (1995: 2) “Inference’ is just the psychologists’ term for what we ordinarily call ‘reasoning’. Like reasoning it consists in starting from some initial assumption and in arriving through a series of steps at some conclusion”.

A modo de ejemplo veamos el siguiente:

(1) A. ¿Compraste el pan el y queso?

B. Compré el pan

En este caso la respuesta de B explicita que ha comprado el pan e implica que no ha comprado el queso. El oyente descodifica lo explícito e infiere lo implícito. La recuperación del significado implícito es contextual y, por lo tanto, esencialmente pragmática. El enunciado *Compré el pan*, fuera de este contexto, ni codifica ni implica en modo alguno que alguien no comprara el queso.

Por su parte, Austin (1960) cuestionó uno de los fundamentos básicos de la semántica de condiciones veritativas – heredera lingüística del positivismo lógico – a saber: que todos los enunciados tenían como fin la descripción de un estado de cosas en el mundo real y que estaban sujetos a condiciones veritativas que los hacían verdaderos, falsos o carentes de sentido. Según el filósofo, había una serie de verbos performativos – también traducidos como realizativos- que no estaban sujetos a condiciones de verdad sino de “felicidad” ya que no describían el mundo sino que lo transformaban, al llevar a cabo acciones lingüísticas. Como es obvio, las acciones no pueden ser juzgadas como verdaderas o falsas sino como bien, mal, total o parcialmente etc. realizadas. Austin concluyó que no sólo los verbos realizativos sino el lenguaje en su totalidad era acción y acuñó el término *acto de habla*. Según el autor todo acto de habla constaba de tres niveles: el **locutivo** o nivel semántico, el **ilocutivo** o nivel pragmático de acción verbal y el efecto **perlocutivo**, es decir la repercusión de la acción verbal en el oyente. Por ejemplo: *Hace mucho frío aquí dentro*, es un constativo a nivel semántico, es decir locutivo. Pero en el contexto adecuado, puede constituir a nivel ilocutivo un directivo (una petición de que se cierre la ventana o se baje el aire acondicionado). El efecto perlocutivo deseado sería que el oyente ejecutase la acción requerida.

Las ideas de Austin fueron en gran medida desarrolladas por su discípulo Searle (1975, 1976) quien concluyó la elaboración de la teoría de los actos de habla, propuso una serie de taxonomías y criterios de clasificación de los actos y, su aportación fundamental, definió el concepto de *acto de habla indirecto* en el cual un acto de habla se realiza mediante la ejecución de otro. Así mediante la formulación de una pregunta sobre la capacidad física del oyente para llevar a cabo la acción, el hablante puede realizar una petición, como en el caso de *¿Podrías pasarme la sal?* Searle, fundamentándose, en los presupuestos de Grice (1975) afirma que los actos de habla indirectos son convenciones de uso y que el significado ilocutivo indirecto es inferido por los oyentes aplicando las pautas del Principio de Cooperación.

Por otro lado, la gramática transformativo-generacional había tenido que incorporar el componente y la adecuación semántica como último nivel para juzgar la corrección de una determinada producción lingüística. Asimismo, la semántica veritativo-condicional se encontraba con problemas a la hora de asignar condiciones veritativas a ciertos elementos oracionales. Éstos llamados deicticos – pronombres personales, demostrativos, adverbios temporales entre otros - pusieron de manifiesto que su significado semántico no era completo – es decir, no podían someterse a condiciones veritativas - a

menos que se relacionaran con un contexto determinado. De este modo, el estudio de la deixis se convirtió en una de las zonas fronterizas entre la semántica y la pragmática, disputada por ambos bandos y junto al estudio de la presuposición fue conquistada por la pragmática, constituyendo una de los cauces más importantes de su establecimiento como campo independiente de la semántica.

Así la pragmática griceana con el estudio de las implicaturas, el desarrollo de la teoría de los actos de habla y el estudio de fenómenos como la presuposición o la deixis constituyeron algunos de los pilares básicos sobre los que se iría asentando el campo de la pragmática. Estos desarrollos fueron alentados y complementados por la gramática funcional de Halliday, el establecimiento de la sociolingüística por parte - entre otros - de Labov, el gran empuje del análisis conversacional americano y su homólogo europeo - el análisis del discurso - tan fomentado por escuelas como la de Birmingham. Y en la base de todos estos enfoques se encontraba el germen del pensamiento de Vygotsky, de la escuela de Praga o del pensamiento de Firth. Todos ellos tenían en común el poner el énfasis en el uso y la funcionalidad del lenguaje más que en su forma, en la diversidad frente a la uniformidad del hablante ideal, en el discurso más que en la frase y en insistir en que la complejidad inherente al fenómeno lingüístico hacía indispensable que a la lingüística se le añadieran matizaciones como *socio* o *psico* que, lejos de desmerecer o enturbiar el objeto de estudio, lo situaban en su lugar legítimo: el uso que, con propósitos comunicativos, hacen de él los hablantes. Como resultado de la amalgama de todos estos enfoques novedosos que cuestionaban el *status quo* de la lingüística tradicional surgió la pragmática (Para una discusión detallada del pensamiento y presupuestos de todas las escuelas que condujeron al desarrollo de la pragmática ver Berge 1998).

2.1. Componente o perspectiva

En una primera etapa de su desarrollo la pragmática se equiparó a los demás componentes del lenguaje. Al igual que se hablaba del componente fonético, morfológico, sintáctico o semántico se habló del componente pragmático, que en un principio no fue sino el cajón de sastre de la semántica - al igual que ésta última lo fuera en su día de la sintaxis - en el que se incluían todos aquellos fenómenos que ya hemos mencionado - implicaturas, deixis, presuposiciones etc. - que la semántica no estaba equipada para explicar. Sin embargo, pronto se vio que la pragmática, pese a tener cierto carácter componencial, rebasaba éste con creces. Así, asistimos al desarrollo de la concepción de la pragmática como perspectiva - que es la que sigue vigente en la actualidad - como teoría de la comunicación humana, desde la cual se puede acometer el estudio del fenómeno comunicativo en su totalidad y, más concretamente, del resto de los componentes del lenguaje. De este modo, podemos estudiar la fonética o la morfo-sintaxis, por ejemplo, con un enfoque pragmático viendo cómo ciertas elecciones de acentuación o de formas morfológicas o sintácticas, vienen a codificar lingüísticamente la relación social existente entre los participantes en un determinado intercambio comunicativo, ámbito de estudio y aplicación de la teoría de la cortesía lingüística de Brown y Levinson (1978, 1987). Tras esta breve revisión histórica y de enfoque concluimos que la pragmática es una rama de la lingüística de base interdisciplinar con raíces en la lingüística, la sociología, la psicología y

la antropología. Asimismo, entendemos la pragmática en su acepción más amplia como una teoría de la comunicación humana.

2.2. Ramas y Definiciones

Tras estas consideraciones y retornando a lo que comentaba en el párrafo introductorio resulta evidente que la pragmática, por su amplitud e interdisciplinariedad da cabida en su seno a enfoques muy variados y divergentes. Así, distinguimos entre las siguientes ramas de la pragmática:

- a) **Formal:** Centrada en las diferencias entre la semántica y la pragmática y los fenómenos lingüísticos que cubre cada uno de los niveles de significado. Gazdar (1979)
- b) **Socio-pragmática:** Centrada en el hablante y en los procesos de producción, especialmente en la influencia de los constreñimientos sociales en las elecciones de codificación. (Leech, 1983; Brown & Levinson 1978, 1987). Las palabras de Mey (1993: 42) ilustran claramente esta tendencia: <<...pragmatics is the study of the conditions of human language use as these are determined by the context of society>>.
- c) **Psico-pragmática:** o (pragmática cognitiva) Centrada en el oyente y en los procesos de interpretación. Especialmente en cuáles son los principios cognitivos que guían al oyente en la selección de una entre las múltiples interpretaciones posibles de un enunciado. (Sperber & Wilson 1986, 1995). Blakemore (1994), exponente de la Teoría de la Relevancia, la define en los siguientes términos:

“In contrast with formal approaches to pragmatics (e.g. Gazdar, 1979) and socio-cultural approaches (Leech, 1983). Relevance Theory views pragmatic interpretation as a psychological matter involving inferential computations performed over mental representations governed by a single cognitive principle.”

La pragmática formal es componencial, como he explicado antes, y tiene como fin la delimitación del campo de la pragmática respecto al componente semántico. Por ello, reviste interés relativo para los estudiosos del campo que han adoptado la postura *perspectivista*. La socio-pragmática se centra en el hablante, su intención comunicativa y los constreñimientos de carácter social que regulan los intercambios comunicativos en detrimento de los procesos cognitivos de comprensión. Estos procesos cognitivos son el campo, por excelencia, de la pragmática cognitiva que, por su parte, tiende a ignorar los procesos de producción y el dinamismo conversacional. El entender que el acto comunicativo engloba tanto la producción y la comprensión y que los enfoques que sólo tengan en cuenta uno de los dos procesos excluyen el 50% de lo que ocurre en éste, además del convencimiento de que la pragmática como perspectiva debe englobar ambos, ha tenido como resultado que hoy en día se avance hacia una pragmática socio-cognitiva (Thomas, 1995), que ya anticipaba el trabajo clásico de Levinson (1983: 53)

“... we can compute out of sequences of utterances, taken together with background assumptions about language usage, highly detailed inferences about the nature of the assumptions participants are making, and the purposes for which utterances are being used. In order to participate in ordinary language usage, one must be able to make such calculations, both in *production and interpretation*. This ability is independent of idiosyncratic beliefs, feelings and usages..., and is based for the most part on quite regular and relatively abstract principles. Pragmatics can be taken to be the description of this ability, as it operates both for particular languages and language in general.” (Mi propio énfasis)

Si nuestra conclusión es que la pragmática se refiere a la habilidad que poseen los hablantes nativos de producir e interpretar mensajes efectivamente en un contexto determinado, entonces enseñar pragmática a los estudiantes de inglés como L2 implica instruirles en *producir e interpretar mensajes efectivamente en los diferentes contextos de la lengua meta*. Tarea ingente y dificultosa, pero ineludible. Es obvio que no basta con dominar el código para ser competente en una L2, es la adecuación del código al contexto la que proporciona la *fluidez pragmática*, a la que se refiere House (1996) - es decir el grado en que las contribuciones conversacionales de los aprendientes son relevantes, efectivas y corteses- y sin la que no se alcanza *competencia comunicativa* (Bachman, 1990)

3. LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN EN L2

Por lo antes esgrimido, enseñar pragmática a los estudiantes de inglés como L2 equivale a enseñarles a comunicarse efectivamente en inglés. Se hace necesario en este punto clarificar qué significa *comunicarse* y a qué hace referencia *efectivamente*.

3.1. Diferentes modelos o metáforas de la comunicación humana

Parecería innecesario, a estas alturas, que se definiera lo que es comunicación. E incluso obvio: porque todo el mundo parece tener una idea clara de lo que es comunicarse ¿o, no? Pese a las apariencias, la mayoría de los lectores no se han parado a pensar, con detenimiento, qué es comunicarse, y tampoco gran parte de los académicos. Sin embargo, cuando estos últimos tienen que dejar constancia explícita y definir la comunicación hacen uso de la metáfora que se ha venido utilizando desde Aristóteles hasta nuestros días: comunicarse es la adecuada codificación y descodificación de mensajes. Esta metáfora ha dado en llamarse *modelo del código*. Como comentaba, su largo y extenso uso consuetudinario ha hecho que se tome poco menos que como dogma de fe y pocas veces se cuestione. Pero existe un problema: que es una representación errada de lo que realmente ocurre en la comunicación. Ojalá fuera cierta, porque esto supondría un gran adelanto para los profesores de segundas lenguas en particular- y para los humanos en general. Si comunicarse consistiera simplemente en codificar y descodificar mensajes, dos individuos que compartiesen el mismo código (y siempre que la señal no resultara distorsionada por circunstancias ambientales) no tendrían problemas para comunicarse, la comprensión resultaría completa y no se producirían malos entendidos ni ambigüedades. De modo intuitivo, resulta evidente que el compartir un código no es garantía de comunicación

exitosa. Este hecho se pone de manifiesto, entre otros casos, en la comunicación en segundas lenguas ya que, por ejemplo, la misma oración puede significar varias cosas y diferentes hablantes interpretan la misma oración de modo divergente. Aún así, el modelo del código sigue siendo aceptado sin cuestionamientos por muchos.

Otros, Grice (1975), sí lo han hecho porque han sido conscientes: (i) de que lo que se comunica va mucho más allá de lo que se dice, es decir de lo que se codifica (ii) que lo que se comunica pero no se codifica, es decir lo que se implica (ver ejemplo apartado 1), no puede ser descodificado, puesto que no está codificado, sino que se recupera por medio de un proceso inferencial no demostrativo. Con esta adición de los procesos inferenciales a la recuperación del significado implícito, nos encontramos con el segundo de los modelos o metáforas de la comunicación, en el cual los procesos de codificación y descodificación siguen teniendo un papel preponderante y a los que se añaden procesos inferenciales que se aplicarían a la recuperación del significado implícito. Paulatinamente, el énfasis se va apartando del código para centrarse en procesos inferenciales, que se llevan a cabo en un contexto determinado y son, por tanto, de naturaleza pragmática. Es decir: tienen que ver no con el significado de la oración – semántico – sino con el significado pragmático o intención comunicativa del hablante, no con lo que las palabras significan sino con lo que un hablante en concreto en una situación comunicativa determinada quiere significar mediante la utilización de un enunciado específico. La aplicación sistemática de los procesos inferenciales a la recuperación del significado hace que esa seguridad y certeza que proporciona el modelo del código se tambalee. Cuando el hablante comunica de modo implícito una parte de su significado tiene que compartir algo más que el código con el oyente, ambos tienen que ser capaces de combinar similares premisas para llegar a similares conclusiones. Es decir el hablante anticipa que el oyente será capaz de combinar lo explícito con la premisa p para llegar a la conclusión c , y el oyente presupone que el hablante quiere que combine la premisa p y no otra para llegar a la conclusión c y no a otra. De este modo, el modelo de Grice presupone que, en un grado elevado, la comunicación no consiste en la automática descodificación de mensajes sino en un proceso mental que radica, por así decirlo, en una “lectura” de la mente del otro, y que va prediciendo, anticipando, evaluando y confirmando hipótesis respecto a cuál es la intención comunicativa del hablante sin cuya efectiva recuperación, por parte del oyente, la comunicación no llega a feliz término.

Esta habilidad para leer las mentes de los otros, para representar en la mente propia las representaciones – que, según Sperber (1994), pueden ser *mentales*, como los pensamientos, *públicas* como los enunciados, los textos, las pinturas etc., o *abstractas*, consideradas en sí mismas, independientemente de su potencial realización mental o pública - de los demás, es también llamada metarrepresentacional. La habilidad metarrepresentacional, lejos de constituir un mero complemento a los procesos de descodificación y codificación, es, según el tercero de los modelos que explican la comunicación: el *ostensivo-inferencial* propugnado por Sperber y Wilson (1986, 1995) (S&W en lo sucesivo), el fundamento de la comunicación humana. Esta habilidad metarrepresentacional que desarrolló en un momento de su evolución la raza humana, como medio para comprender y predecir la conducta de los otros, lo que hizo posible

posteriormente el desarrollo de la habilidad lingüística, como apoyo y guía a los procesos metarrepresentacionales de naturaleza inferencial.

Así, según el modelo de S&W los procesos inferenciales en los que se fundamenta la habilidad metarrepresentacional son la esencia de la comunicación. El código adquiere un papel secundario, de apoyo, a aquéllos. S&W además modifican el modelo de Grice porque estiman que los procesos inferenciales no sólo se aplican a la recuperación de significado implícito sino también al explícito. De este modo, primero el significado explícito se descodifica pero, sobre la forma lógica resultante se aplican procesos inferenciales para llevar a cabo la asignación de sentido y referencia, y para efectuar el enriquecimiento de ciertos términos (como joven en *Él es demasiado joven* [según el contexto, demasiado joven puede ser tener 17 años: demasiado joven para conducir, o 64 demasiado joven para jubilarse] o formas verbales *He desayunado* [presupone hoy] *He escalado el Himalaya* [que no presupone hoy sino, al menos, una vez en la vida]).

Vemos, como comentaba antes, que progresivamente hemos pasado de la preponderancia del código y de que la comunicación se equipare a la codificación y descodificación de los mensajes, a un modelo en el que el código es una mera herramienta de los procesos inferenciales, y de la habilidad metarrepresentacional: un modelo pragmático. De hecho, según Sperber (1996: 34) tanto la producción como la interpretación de enunciados, lejos de ser actos basados en procesos de codificación/descodificación son esencialmente actos de naturaleza interpretativa:

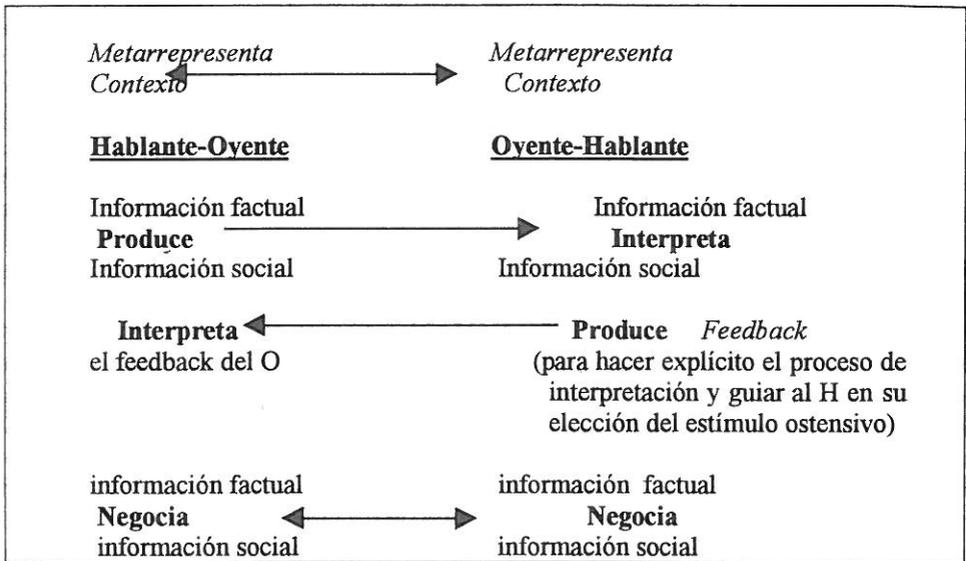
“... in order to represent the content of a representation, we use another representation with a similar content. We don't describe the content of a representation; we paraphrase it, translate it, summarize it, expand on it - in a nutshell, we interpret it. An interpretation is a representation of a representation by virtue of a similarity of content. In this sense, a public representation, the content of which resembles that of the mental representation it serves to communicate, is an interpretation of that mental representation. Conversely, the mental representation resulting from the comprehension of a public representation is an interpretation of it. *The process of communication can be factored into two processes of interpretation: one from the mental to the public, the other from the public to the mental... To express oneself or to understand other people's expressions is, implicitly, an act of interpretation.*” (Mi propio énfasis)

Desde mi punto de vista, el modelo ostensivo-inferencial de S&W es el más adecuado y el que mejor capta la esencia de la comunicación. Sin embargo, por ser su teoría de corte cognitivo se enfatizan en ésta los procesos de comprensión frente a los de producción y no se expresa con suficiente contundencia el carácter dinámico de la comunicación. También S&W suelen equiparar información con información factual, sin tener demasiado en cuenta el hecho de que gran parte de la información que se transmite tiene que ver con el establecimiento, mantenimiento y cambio de la relación social entre los interlocutores, así como con la negociación del significado.

Para S&W, el proceso comunicativo es esencialmente asimétrico, el hablante se involucra en la ostensión, en la producción de un estímulo ostensivo que capte la atención del oyente, y el oyente lleva a cabo los procesos inferenciales necesarios para recuperar la intención comunicativa del hablante. En su reformulación del modelo de S&W, Garcés y Bou (2000) comentan:

“We believe that this is not an accurate description of what goes on in communication. Speaker and hearer roles are transient and are continually interchanged among participants in conversation. Meanings are negotiated and the hearer, far from taking the final product of a packaged message produced by the speaker, which cannot be modified and only processed in the most effective, relevance rendering manner, is an active figure who guides the speaker in the production process”.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto hasta el momento y la reformulación del modelo de S&W, ofrezco a continuación, de forma esquemática, mi visión de lo que ocurre en un acto comunicativo Garcés (2000):



En este esquema, que presupone un modelo dialógico y discursivo de la comunicación, se presenta la figura del hablante/oyente, oyente/hablante, para indicar la simultaneidad de estos roles en el proceso comunicativo. No se trata de dos roles separados sino coincidentes. Dependiendo del momento concreto, uno adquiere preponderancia sobre el otro, que nunca dejar de estar activado. Ambos H/O y O/H metarrepresentan tanto las representaciones públicas como las mentales de su interlocutor y esto les ayuda a seleccionar el contexto, lo cual les permite interpretar adecuadamente el *input* que van recibiendo. El conocimiento previo del interlocutor, así como el conocimiento de la situación o, en su caso, del contexto institucional - es decir los constreñimientos propios del

tipo de discurso o género – ayudan a predecir y anticipar tanto (i) la conducta del otro y a elegir los esquemas de conocimiento que van a resultar más efectivos en el procesamiento de los enunciados, como (ii) cuál es el nivel de cortesía adecuado. La falta de familiaridad con un hablante, situación o cultura – como ocurre en la comunicación en segunda lengua – merma significativamente las habilidades predictivas del H/O-O/H lo que dificulta e incluso impide, como comentaré más adelante, la comunicación.

Cuando el rol del hablante predomina sobre el del oyente, el H/O debe realizar un proceso interpretativo - de lo mental a lo público - en el que evalúa el tipo de información factual que quiere producir así como la forma lingüística con la que debe codificarla adecuada a la relación social que mantiene o desea mantener con su interlocutor. Una vez que la representación pública del H/O ha sido interpretada y convertida en metarrepresentación mental por el O/H éste produce el *feedback* (lingüístico y/c paralingüístico) que indica al H/O si su representación pública ha sido adecuadamente interpretada y cómo ha sido recibida, desde el punto de vista de su relación. Vemos asimismo, que la figura del O/H es muy activa, ya que además de convertir las representaciones públicas del H/O en mentales, de dar a éste *feedback* para guiarlo en su proceso de producción del próximo enunciado, el O/H, si desea auto seleccionarse como H/O para un próximo turno de habla, debe estar realizando los procesos de interpretación adecuados

Por medio, del *feedback* y de los turnos sucesivos tanto el H/O y el O/H negocian la información factual - el tema, la mayor o menor profundidad de tratamiento del mismo según los diversos niveles de conocimiento, su pertinencia a la situación y a los interlocutores etc. - así como la información social que, sobre las relativas percepciones sobre la relación, aportan las codificaciones lingüísticas que los participantes eligen para dar forma a sus representaciones públicas.

Una vez que hemos intentado contestar la primera de las preguntas que nos formulábamos al comienzo del apartado: ¿qué significa comunicarse? podemos ahora concluir éste intentando definir el segundo de los términos *efectivamente*. Comunicarse *efectivamente* significa llevar a cabo las metarrepresentaciones de la mente del otro que permitan anticipar y predecir qué tipo de información factual puede ser compartida sin problemas así como anticipar cuál es el tipo de codificación lingüística que resulta aceptable y es esperada por el O/H según la visión de éste de la relación con su interlocutor. Asimismo consiste en anticipar y ayudar por medio de la elección del estímulo lingüístico apropiado a que el O/H seleccione el contexto que le ayude a interpretar la representación pública del H/O del modo que éste último desea. La interpretación correcta no es sino la que el H/O tenía en mente y ésta es la que debe metarrepresentar el O/H. Comunicarse *efectivamente* es producir el tipo de *feedback*, tanto verbal como gestual, que indique el grado de implicación, cercanía, distancia, comprensión o falta de ella que el O/H sienta con respecto al enunciado del H/O y que permita a éste elegir el siguiente o reformular ya emitido. Comunicarse *efectivamente* consiste en compartir la responsabilidad de negociar el significado tanto factual como social, lo que implica poder anticipar el grado de cortesía apropiado a una relación o situación concreta para poder evaluar las desviaciones con respecto a este estándar, bien como falta de respeto o como intentos por parte del H/O de

modificar la relación hacia una mayor distancia o una mayor cercanía. Por medio del *feedback*, el O/H tiene opción de modificar el grado de cortesía elegido por su interlocutor si éste no va acorde con su percepción de la relación entre ambos.

3.2 ¿Podemos enseñar pragmática a los aprendientes de una L2, o lo que es lo mismo, a comunicarse efectivamente en una L2?

Comunicarse efectivamente en la L1 forma parte de nuestra competencia comunicativa y está regido por los principios pragmáticos - a los que hacía referencia Levinson (1983) - que son abstractos, convencionales y universales. El concepto "universal" debe matizarse porque aunque el esquema de la comunicación presentado se aplicaría a los seres humanos en general, hay que tener claro que cada lengua, cada cultura tiene sus propios constreñimientos respecto a la aplicación de estos principios universales. Así, mientras que los procesos interpretativos involucrados en la producción y comprensión de enunciados son idénticos, pues son cognitivos y forman parte de la arquitectura de nuestra mente, los resultados varían de cultura a cultura de lengua a lengua, de H/O a H/O porque, entre otras razones, (i) las convenciones de codificación - o convenciones de uso del lenguaje - de la cortesía lingüística varían (ii) así como la percepción de cuál es el nivel de cortesía adecuado para una determinada relación (iii) cambia también la valoración de la adecuación de los temas a un determinado contexto o relación social (iv) y fundamentalmente - debido a los diversos niveles de conocimiento del mundo o experiencias vitales ligadas a la cultura o a la idiosincrasia de los participantes - varían las premisas con las cuales mezclamos el *input* para llegar a conclusiones por medio de los procesos inferenciales o de razonamiento. Por todo ello, las habilidades predictivas en las que se fundamentan gran parte de los procesos de producción e interpretación quedan seriamente mermadas en la L2.

De lo anterior se deduce que, pese a que es mucho el conocimiento pragmático universal que los seres humanos poseen, la transferencia directa de éste a la L2 no es suficiente para garantizar la comunicación efectiva. Asimismo, aunque los aprendientes de L2 tienen cierto conocimiento metalingüístico, suelen carecer por completo de conocimiento metapragmático, por lo cual empiezan por no ser conscientes de su propia adecuación pragmática en la L1. En palabras de Kasper (1997: 3):

"... the good news is that there is a lot of pragmatic information that adult learners possess, and the bad news is that they don't always use what they know. There is a clear role for pedagogic intervention here ... to make them aware of what they know already and encourage them to use their universal or transferable L1 pragmatic knowledge in L2 contexts."

De este modo, hacer a los aprendientes conscientes de su propio conocimiento metapragmático sería el primer paso indiscutible hacia una enseñanza efectiva de la pragmática. (Schmidt, 1993)

Por otra parte, pese a que, como he indicado, las realizaciones culturales de los principios pragmáticos difieren de una lengua a otra, los procesos de producción e

interpretación siguen, en una misma lengua y cultura, pautas regulares, sistemáticas y, por lo tanto, aislables y enseñables. Así, a un primer estadio en el que el aprendiente fuer concienziado desde un punto de vista metapragmático seguiría otro en el que la convenciones de uso en la L1 fueran contrastadas con las de la L2, para que observara hasta qué convergían o diferían. De hecho, los procesos de producción y su adecuación contextual según la relación existente entre los interlocutores – fundamento de la teoría de la cortesía – ha constituido el eje de la pragmática intercultural y del interlenguaje (ver Kasper 1996, y Kasper y Blum-Kulka 1993). De las tres ramas de la pragmática que indicaba, es la socio-pragmática la que mayor auge ha tenido en el ámbito de segunda lenguas. Esto es debido a que, tomando como partida el detallado modelo de realización de estrategias propuesto por Brown y Levinson (1978, 1987) han sido innumerables los estudios que han contrastado cómo dos o más lenguas daban diferente forma lingüística a los mismos actos de habla (normalmente actos contra la imagen, en la terminología de Brown y Levinson), según los estreñimientos sociales imperantes en ellas (ver Blum-Kulka, House y Kasper, 1989).

La cortesía - que es tanto universal como específica a la cultura - es decir, la convenciones de uso que se generalizan en una lengua concreta para codificar lingüísticamente las relaciones sociales, al ser convencional es sistematizable. Bou y Garcé (2001) presentan un detallado estudio de cómo enseñar cortesía en L2 que, aunque fundamentado en los postulados del modelo de Brown y Levinson ofrece sobre éste las ventajas de partir de una aproximación cognitiva y discursiva a la cortesía a la que se un un refuerzo de tipología textual así como de los sistemas de cortesía propuestos por Scollon y Scollon (1995)

Los procesos de comprensión han sido frecuentemente ignorados en la literatura de investigación en pragmática intercultural o del interlenguaje. Esto no es más que un reflejo de la tendencia imperante en segundas lenguas a obviar, por su inherente complejidad, los procesos de comprensión, lo que ha tenido, entre otras, la consecuencia de que la destreza conocida como *listening* haya quedado sistemáticamente relegada. Como indicaba antes los procesos de metarepresentación y procesos inferenciales son universales, así como las habilidades anticipatorias y predictivas en las que se fundamentan gran parte de los procesos de comprensión. Esto es una de las facilidades que los aprendientes de segunda lenguas tienen a su favor. Sin embargo, como indica la teoría de la Relevancia, el *input* lingüístico nunca se interpreta solo, sino que se relaciona con la información que forma parte del contexto seleccionado con el fin de lograr el máximo número de efectos cognitivos. Y de ahí se derivan los problemas porque los diferentes esquemas activados para formar parte de los contextos específicos están sesgados por la cultura y la experiencia del mundo de los participantes. Asimismo, como Brown (1995:68) indica: <<All users of language must rely on being able to assume that 90+% of what might be stated need not be stated, but will be assumed or can be inferred by listeners>>. Si tan alto porcentaje de lo comunicado debe ser recuperado por procesos inferenciales, el Hablante/Oyente asume quizá erróneamente en el caso de los Oyentes/Hablantes no nativos que éstos serán capaces de llevar a cabo los procesos inferenciales que él tiene en mente, pero eso puede ser un error de predicción que lleve al equívoco o a la falta de comprensión.

Una indicación bastante clara respecto a la falta de cobertura de los procesos de interpretación, desde un punto de vista pragmático, en segundas lenguas es la escasez de trabajos (Haidel, 1993; Bocanegra-Valle, 1998; Wolf, 1999, Garcés y Bou (2001) que apliquen a éstas los postulados de la teoría de la Relevancia, el paradigma psico-pragmático por excelencia. Hasta tal punto es así que un muy reciente artículo de Foster-Cohen (2000) realizaba una revisión de la teoría enfocada a los profesionales del campo de inglés como L2 con el fin de resaltar qué aspectos de la teoría podrían resultarles de utilidad y qué otros podrían constituir materia de investigación pertinente. Respondiendo a esta sugerencia, Garcés y Bou (2001) fundamentan su descripción teórico-pragmática del rol comunicativo del oyente/hablante (como intérprete, productor y negociador del significado) así como sus extensas recomendaciones metodológicas de cómo enseñar este rol a los aprendientes de inglés como L2 en los postulados de la Teoría de la Relevancia y su modelo ostensivo-inferencial de comunicación, aunque plantean reformulaciones al paradigma que permitan dar mayor preponderancia en éste a los constreñimientos sociales sobre los procesos de producción.

Es imprescindible para que la comprensión en L2 sea efectiva que los aprendientes alcancen, además de competencia lingüística y comunicativa, lo que se ha dado en llamar *competencia cultural* (Coperías, 2001) en la lengua meta. Es entonces cuando seleccionarán las premisas adecuadas que les llevarán a las conclusiones interpretativas acertadas: las que el hablante-oyente tenía en mente. Asimismo, serán capaces de anticipar y negociar con éxito el nivel de cortesía adecuado a la situación concreta según los parámetros de la cultura meta.

4. CONCLUSIÓN

La conclusión de este trabajo consiste en contestar la pregunta que formulaba en el primer apartado: ¿Podemos enseñar pragmática a los aprendientes de inglés como L2? La respuesta es que no sólo podemos sino que debemos ya que el carecer de habilidades pragmáticas desarrolladas en la L2 hace que los hablantes no nativos no estén preparados para comunicarse efectivamente en una segunda lengua: fin último de los enfoques metodológicos más recientes. Si las habilidades de codificar y descodificar sólo nos garantizan la transmisión de un 10% del significado comunicado es evidente que tenemos que intervenir desde un punto de vista pedagógico para que el alumnado esté mejor dotado para enfrentarse a situaciones comunicativas concretas. Esta demostrado (ver entre muchos otros los siguientes trabajos: Bardovi-Harlig y otros 1991, Bouton 1994, Kasper 1996) que la intervención pedagógica es decisiva en la adquisición de la pragmática de la L2. Esta intervención pasa por crear en los alumnos una concienciación pragmática similar a la concienciación gramatical que poseen. Sin embargo, los alumnos no pueden lograr esta concienciación si los profesores carecen de ella. Según esto, como paso previo, resulta absolutamente necesario que los profesores adquieran formación teórica en pragmática. Estar falto de ella es como enseñar inglés sin saber nada de gramática: se pueden tener intuiciones pero falta la sistematicidad que proporciona el conocimiento profundo y contrastado (con el español, en nuestro caso) de las reglas.

Asimismo, aunque es cierto que la tarea de enseñar pragmática - al menos como yo la concibo: en su versión más amplia, es decir socio-cognitiva – es sin duda más ardua que enseñar otros niveles lingüísticos menos complejos, contamos a nuestro favor con la universalidad de los procesos interpretativos de la producción e interpretación de mensajes que pueden ser transferibles. Por otro lado, aquellos aspectos pragmáticos característicos de una lengua específica por ser convencionales en su mayor parte pueden ser sistematizados y enseñados. Igualmente, contamos en la actualidad, después de cuarenta años de desarrollo sostenido del campo, con una ingente cantidad de bibliografía de la aplicación de los presupuestos pragmáticos a la enseñanza de inglés como L2 que puede resultar de gran utilidad a los profesionales del campo.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSTIN, J. (1960). **How to do things with words**. Oxford: Clarendon Press.
- BACHMAN, L.(1990). **Fundamental considerations in language testing**. Oxford. Oxford University Press.
- BARDOVI-HARLIG y otros (1991). Developing pragmatic awareness: closing the conversation. **ELT Journal**, **45**, 4-15.
- BERGE, K.L. (1998). Communication, en **Concise encyclopaedia of pragmatics**. J.L. MEY (ed). Amsterdam. Elsevier..
- BLAKEMORE, D. (1994). Relevance Theory, en **Handbook of pragmatics**. J. VERSCHUEREN y otros (eds). Amsterdam. John Benjamins.
- BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. Y G. KASPER (eds) (1989). **Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies**. Norwood, NJ. Ablex Publishing Company.
- BOCANEGRA-VALLE, A. (1997-98). La teoría de la relevancia frente a la teoría del análisis del discurso: aportaciones a una metodología de lenguas extranjeras. **Pragmalingüística 5-6**, 1-24.
- BOU FRANCH, P. y GARCÉS CONEJOS, P. (2001) The teaching of linguistic politeness. Trabajo no publicado
- BROWN, G. (1995). Dimensions of difficulty in listening comprehension, en **A guide for the teaching of second language listening**. D. MENDELSON y J. RUBIN (eds). San Diego, CA: Dominie Press, 59-93.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. C. (1987). **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge. C.U.P.
- BOUTON, L.F. (1994). Conversational implicature in the second language: learned slowly when not deliberately taught. **Journal of Pragmatics**, **22**, 157-67.
- COPERIAS AGUILAR, M.J. (2001). Intercultural communicative competence: A step beyond communicative competence. **Ponencia presentada en ELIAVI (Encuentros de Lingüística Inglesa Aplicada) Universidad de Sevilla**.
- FOSTER-COHEN, S. H. (2000). Review article: Sperber, D. and Wilson, D., 1995: Relevance communication and cognition. 2nd edition. Oxford. Blackwell. **Second Language Research**, **16**, 77-92.
- GARCÉS CONEJOS, P. (2000). El significado como producto de la interacción: la competencia pragmática y la enseñanza de segundas lenguas. **Conferencia plenaria dictada en el ciclo de conferencias: La comunicación interpersonal en el aula de inglés como L2**. Universidad de Huelva.

- (en prensa). The teaching of pragmatic aspects in the EFL/ESL classroom: critical review, en **The teaching of English in Spanish settings**. En P. BOU y otros (eds) GARCÉS CONEJOS, P. y BOU FRANCH, P. (en prensa). A pragmatic account of listenership: Implications for foreign language teaching. **International Review of Applied Linguistics**.
- GAZDAR, G. (1979). **Pragmatics: implicature, presupposition and logical form**. New York: Academic Press.
- GRICE, H. P. (1975). Logic and conversation, en **Syntax and semantics 3: Speech acts**. P. COLE y J MORGAN (eds). New York. Academic Press.
- HAIDEL, A. (1993). La "Teoría de la Relevancia" y los procesos de adquisición en la enseñanza de idiomas extranjeros. **Pragmalingüística 1**, 367-398.
- HOUSE, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: routines and metapragmatic awareness. **Studies in Second Language Acquisition, 18**, 225-252.
- KASPER, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? (NetWork #6) [HTML document]. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center. Bajado de la red el día 11 de junio de 2000: <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6/>.
- (1996). (ed) **Studies in second language acquisition. Special issue: The development of pragmatic competence 18, 2**.
- KASPER, G. & BLUM-KULKA, S (1993). (eds) **Interlanguage pragmatics**. Oxford. O.U.P
- LEECH, G. (1983). **Principles of pragmatics**. London. Longman.
- LEVINSON, S. (1983). **Pragmatics**. Cambridge. C.U.P.
- MEY, J. (1993). **Pragmatics**. Oxford. Blackwell.
- SCHMIDT, R. (1993). Consciousness, learning and interlanguage pragmatics, en **Interlanguage pragmatics**. G. KASPER y S. BLUM-KULKA (eds). Oxford. O.U.P.
- SCOLLON R. y SCOLLON, S.W. (1995). **Intercultural Communication: A Discourse Approach**. Oxford. Blackwell.
- SEARLE, J. (1975). Indirect speech acts, en **Syntax and semantics 3: Speech acts**. P. COLE y J MORGAN (eds). New York. Academic Press.
- (1976). The Classification of illocutionary acts, **Language and society, 5,1**, 1-24.
- SPERBER, D. (1994). The modularity of thought and the epidemiology of representations, en **Mapping the mind: domain specificity in cognition and culture**. L. HIRSCHFELD y S. GELMAN (eds). Cambridge. C.U.P.
- (1995). How do we communicate?, en **How things are: a science toolkit for the mind**. J. BROSCKMAN & K. MATSON (eds). New York. Morrow.
- (1996). Interpreting and explaining cultural representations, en **Explaining culture: a naturalistic approach**. D. SPERBER (ed). Oxford. Blackwell.
- (2000). Metarepresentation in an evolutionary perspective. en **Metarepresentations: a multidisciplinary perspective**. D. SPERBER (ed). Oxford. O.U.P
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986/1995). **Relevance: communication and cognition**. Oxford. Blackwell.
- THOMAS, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure, **Applied Linguistics 4**, 91-112.
- (1995). **Meaning in interaction: an introduction to pragmatics**. London. Longman.

Wolf, A.J.E. (1999). Context and relevance theory in language teaching: An exploratory approach. **IRAL** 37, 95-109.