Mª Dolores Alonso-Cortés Fradejas, Mª del Camino Garrido Rodríguez
y Milka Villayandre Llamazares

RECURSOS PRAGMÁTICOS PARA FAVORECER LA EFICACIA ARGUMENTATIVA DE LOS ESTUDIANTES DE E/LE

1 ··· Presupuestos teóricos y metodológicos

1.1 ··Competencia pragmática y argumentación

El taller que vamos a presentar tiene como objetivo proponer una serie de actividades enfocadas a que los alumnos de E/LE de nivel superior consigan elaborar discursos argumentativos eficaces con el fin último de mejorar su competencia pragmática y, por tanto, su competencia comunicativa en general. En este sentido, estamos de acuerdo con B. Gallardo Paúls, quien considera que los cuatro tipos de competencia establecidos por M. Canale (1983)[1] pueden agruparse en dos, competencia gramatical y competencia pragmática, y "la elaboración de los cursos de idiomas y la organización de las clases ha de tener en cuenta ambos aspectos" (Gallardo Paúls, 1997: 85).

Hemos elegido como tipo de discurso el argumentativo porque consideramos que en dicho género se pueden observar de forma simultánea algunos de los principios pragmáticos por excelencia. Por otra parte, nadie duda de la importancia que la argumentación tiene en la actualidad, ahora que vivimos inmersos en la era de las comunicaciones, la publicidad... Es más, como afirma S. Gutiérrez Ordóñez, "la argumentación constituye una manifestación comunicativa esencial en numerosas actividades de nuestro mundo: la abogacía, la actividad comercial, la política, el discurso científico y académico, el ámbito religioso, el periodismo..." (1996: 55). Pero incluso la conversación cotidiana puede considerarse como la manifestación argumentativa prototípica. En palabras de A. Briz, "la argumentación no es sólo el fundamento que da nombre a algunos tipos de discurso, sino el soporte general del diálogo, incluso de la conversación más banal. Todo discurso práctico responde estratégicamente a una intención; presenta algún aspecto argumentativo" (1997: 15).

Una vez justificada la importancia de la argumentación en el conjunto de nuestros intercambios comunicativos, hemos de explicar ahora la afirmación que hacíamos anteriormente, refiriéndonos a que en este tipo de discurso pueden apreciarse estrategias y principios pragmáticos fundamentales. En el marco de las ciencias sociales -no olvidemos que también existe la argumentación como razonamiento de tipo lógico- ésta se ha caracterizado como[2]: i) una actividad intelectual, verbal y social; ii) una actividad basada en la justificación o refutación de opiniones; y iii) una actividad cuyo objetivo es conseguir la aprobación del otro.

ASELE. Actas XI (2000). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, M.ª DEL CAMINO GARRI...
Centro Virtual Cervantes

Es decir, como actividad verbal no cabe duda de que la lengua ha de ser tenida muy en cuenta y, como actividad social, no debemos olvidar que ha de regirse por principios pragmáticos que están en la base de la interacción comunicativa (por ejemplo, el principio de cortesía). En cuanto a la justificación o refutación de opiniones para convencer al otro con el fin de que acepte nuestro punto de vista, es indudable que la actividad retórica, que siempre persigue la eficacia persuasiva, sigue siendo el eje central de un discurso argumentativo.

Nos resta, en este apartado introductorio, establecer la conexión que existe entre argumentación y relevancia; esto es, justificar por qué la aplicación del principio de relevancia puede mejorar la eficacia argumentativa en los discursos de los estudiantes de E/LE. Pues bien, a la hora de interpretar correctamente determinados argumentos o conclusiones hemos de recurrir a informaciones implícitas compartidas por los participantes en la comunicación; se trata de los *presupuestos* y *sobreentendidos* de los que habla O. Ducrot, o de las *implicaturas* si utilizamos la terminología relevantista. Como afirma S. Gutiérrez Ordóñez, "para explicar de forma adecuada la interpretación del sentido argumentativo hemos de acudir nuevamente a la *teoría de la relevancia.* Dado que son hechos implícitos, la reconstrucción de los supuestos en los que apoya el emisor su razonamiento se ha de operar por medio de hipótesis hasta hallar la que sea más relevante" (1996: 58).

1.2 ··Cortesía

La cortesía, tal y como ya hemos apuntado, es un principio pragmático que desempeña un papel crucial en nuestros intercambios comunicativos. Su cometido consiste en regular y cuidar las relaciones en el seno de la sociedad, de forma que el equilibrio entre emisor y destinatario se mantenga o no se rompa ante determinados actos de habla. En este sentido, cada sociedad o cultura establece sus propias normas de cortesía, ya que: "La cortesía es una institución cultural que tiende a establecer y mantener las buenas relaciones sociales. Se configura en un conjunto de normas regulativas de carácter impositivo que afectan a todos los aspectos de la vida en comunidad: dejar paso a los mayores, no saltarse una fila, saludar... El lenguaje está fuertemente constreñido en sus usos por normas de este tipo" (Gutiérrez Ordóñez, 1996: 70). Esta definición hace referencia a la *cortesía social* (Escandell, 1996: 136). Pero a su lado funciona también la llamada *cortesía estratégica* (*id.*: 139), que es una estrategia conversacional relacionada con la pragmática, tal y como ya había insinuado H. P. Grice[3]. R. Lakoff fue el primero en intentar regularizar este tipo de cortesía mediante una regla, "sea cortés", que desarrolló en tres máximas, al modo de H. P. Grice. Pero, sin duda, el gran desarrollo de la cortesía de debe a G. Leech (1983), quien lo sistematizó en forma de un principio, el Principio de Cortesía, y sus máximas (de tacto, de generosidad, de aprobación, de modestia, de acuerdo, de simpatía). A través de una escala de coste/beneficio para el emisor y el destinatario, clasifica los actos de habla, de tal forma que las acciones o actos de habla más corteses son las que suponen un mayor beneficio para el destinatario. En la formulación

ASELE. Actas XI (2000). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, M.ª DEL CAMINO GARRI...
Centro Virtual Cervantes

de las máximas del Principio de Cortesía, siempre hay una parte relacionada con la *cortesía positiva* -la que maximiza la cortesía de las ilocuciones cortes es, por tanto, es secundaria- y otra, con la *cortesía negativa*, la que tiende a minimizar la descortesía de las ilocuciones descorteses y, por tanto, es fundamental.

Sin embargo, el concepto clave en el modelo de la cortesía más aceptado en la actualidad, el de P. Brown y S. Levinson (1987), es el de *imagen pública* o la imagen de nosotros que proyectamos al exterior. Mantenerla a salvo de posibles "agresiones" o "acciones que amenazan la imagen pública" (AAIP) que la deterioren es el cometido de la cortesía, entendida así como un concepto universal e independiente de las culturas. Los rasgos que la configuran en cada sociedad son lo único que varía. También tiene dos facetas, una *negativa*, vinculada a la libertad de acción y a no sufrir imposiciones, y otra *positiva*, ligada al deseo de conseguir la aceptación social. Así, en los intercambios comunicativos los participantes tienen que tener en cuenta tanto sus dos imágenes como las de la otra persona o personas. En los casos en los que se presenta una AAIP, hay que recurrir a estrategias, determinadas social y culturalmente, para reparar el posible daño que aquélla pueda causar. Este tipo de estrategias explican, por ejemplo, la preferencia por actos de habla indirectos o aquéllos con alguna inferencia, frente a los directos, ya que mientras más opciones tenga el destinatario o más largo sea el recorrido inferencial, más cortés se considera la emisión en nuestra cultura.

1.3 ··Lo implícito

Cuando los estudiantes se hayan dado cuenta de la importancia que alcanzan en los procesos argumentativos las nociones de imagen positiva e imagen negativa y los procedimientos de cortesía, el siguiente paso será hacerles ver la necesidad de saber poner en práctica las mismas estrategias pragmáticas que utilizan en su lengua nativa para decir cosas que amenazan la imagen negativa de su interlocutor "sin decirlas". Es decir, habrá que hacerles conscientes de la importancia que alcanza el mundo de lo implícito o, lo que es lo mismo, intentaremos hacerles entender que, como señala S. Gutiérrez Ordóñez, "nuestros mensajes son como icebergs, en los que gran parte de lo que se comunica se halla sumergido, oculto y donde sólo afloran a la superficie algunos aspectos" (1996: 30). Se trata de desarrollar los siguientes presupuestos teóricos:

1. *No es lo mismo significado que sentido.* Pensamos que es preciso hacerles comprender, en primer lugar, que conocer perfectamente los aspectos formales del español no garantiza la interpretación correcta del sentido íntegro que se transmite en un mensaje concreto. De este modo, siguiendo a S. Gutiérrez Ordóñez (1996: 17-20), nosotras solemos explicarles (por supuesto, sin utilizar tecnicismos y de la forma más clara posible) que para entender un mensaje se necesita: a) descifrar el contenido literal o significado lingüístico; b) conocer los referentes (personales, temporales, espaciales, etc.) de dicho mensaje, o sea, el significado referencial; c) saber captar cuál es la intención del emisor, es decir, cuál es el significado intencional.

ASELE. Actas XI (2000). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, M.ª DEL CAMINO GARRI...
Centro Virtual Cervantes

2. *El Principio de Cooperación.* También nos parece conveniente recordar a nuestros estudiantes que, de acuerdo con H. P. Grice (1975), para poder dar el salto entre el significado literal o lingüístico que recibe y el sentido final que se le intenta transmitir, el receptor parte del supuesto de que su interlocutor quiere cooperar, tanto si cumple las máximas de decir lo justo, ser sincero, ser claro y ser relevante, como si las viola.

3. *El Principio de Relevancia.* Creemos que es asimismo muy interesante exponer simplificadamente la Teoría de la Relevancia de D. Sperber y D. Wilson (1986), que, como es sabido, desarrolla la última de las máximas antes citadas (es decir, la máxima "sé relevante"). Más concretamente, en el diseño y desarrollo de las actividades descritas más abajo, hemos tenido presentes los siguientes aspectos de la misma:

a) Si bien la comunicación es un proceso de codificación y descodificación de mensajes, no se puede olvidar que consiste, sobre todo, en una serie de ostensiones, o sea, en un conjunto de comportamientos que evidencian una intención comunicativa por parte del emisor, y en los correspondientes procesos inferenciales que pone en marcha el destinatario para captar tal intencionalidad.

b) Dicho acto ostensivo será tanto más relevante o pertinente cuantos más efectos contextuales produzca, es decir, cuando unido a un contexto genere informaciones que no estaban en el enunciado ni en el ambiente, ni en el texto ni en el contexto (Gutiérrez Ordóñez, 1996: 48-9). De esta manera, en muchas ocasiones, las respuestas más eficaces son las más indirectas porque son las más ricas en informaciones.

c) Para poder llevar a cabo el proceso de inferencia, el destinatario tendrá que recurrir a su saber enciclopédico, es decir, al conjunto de conocimientos extralingüísticos (científicos, culturales, mundanos, etc.) que tiene almacenados en su memoria.

d) El supuesto deducido inferencialmente a partir de una comunicación explícita y en combinación con otros supuestos contextuales es lo que se conoce como *implicatura.*

2 ··· Descripción de las actividades

2.1 ··Tarea final

Consiste en la simulación de un juicio en el que los miembros de la clase, divididos en dos grupos (acusación y defensa), tienen que argumentar, tanto de forma oral como de forma escrita, a favor y en contra de un determinado personaje[4].

De acuerdo con los presupuestos del enfoque por tareas, se explicará a los alumnos que las actividades previas a dicha tarea final tendrán como objetivo trabajar sobre: cómo decir algo más o algo diferente de lo que realmente decimos; cómo ser más relevantes, es decir, cómo hacer que los demás entiendan más cosas con menos palabras; cómo favorecer la imagen positiva y cómo amenazar la imagen negativa de nuestros interlocutores; la utilización de la lengua de una manera indirecta; la estructura más adecuada de un texto argumentativo; o las expresiones y conectores que estructuran mejor los argumentos.

ASELE. Actas XI (2000). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, M.ª DEL CAMINO GARRI...
Centro Virtual Cervantes

2.2 ··Actividades intermedias

2.2.1 Textos argumentativos

Puesto que el objetivo que perseguimos con esta tarea es favorecer la eficacia argumentativa de los estudiantes de E/LE, consideramos que será útil para ellos practicar tanto la argumentación escrita como la oral. Ya que la tarea final consiste en una actividad de simulación, es decir, en una práctica oral, lo que proponemos como actividades intermedias va a centrarse en el registro escrito, para que de este modo los alumnos puedan practicar todas las destrezas.

1. La primera actividad que les proponemos consiste en elaborar un texto argumentativo siguiendo un esquema bastante sencillo, al menos desde nuestro punto de vista, que hemos elaborado a partir de M. Álvarez (1994), tal y como aparece a continuación:

Elaboración de un texto argumentativo

1. ¿Qué es argumentar?

   Argumentar consiste en dar razones para defender una opinión, para convencer al lector mediante un razonamiento.

2. Elementos de la argumentación.
   - TESIS: es la idea fundamental en torno a la que se reflexiona.
   - CUERPO ARGUMENTATIVO: se ofrecen los argumentos que sirven para confirmar o rechazar la tesis. Es el razonamiento propiamente dicho.
   - CONCLUSIÓN: se llega a ella tras el razonamiento.

3. Características del texto argumentativo

   a) La disposición:
   - La distribución del razonamiento en párrafos ayuda a asimilar mejor el contenido y favorece la organización de las ideas.
   - Los conectores: sirven para delimitar los párrafos y señalar los cambios de contenido. Muestran las relaciones de adición, de oposición, de causa, de consecuencia, etc.

   b) Los ejemplos: es frecuente su utilización, para ilustrar lo que se quiere demostrar o defender. Es un factor importante para conseguir la persuasión.

   c) Rasgos lingüísticos:
   - Léxico: hay que intentar que sea claro, evitar ambigüedades y utilizar el más adecuado al tema que estemos tratando.

ASELE. Actas XI (2000). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, M.ª DEL CAMINO GARRI...
Centro Virtual Cervantes

- Sintaxis: predomina la subordinación, que es más apropiada para la expresión del razonamiento; se establecen comparaciones, se presentan causas, consecuencias...
- Modalidad: normalmente se suele emplear la modalidad enunciativa para mostrar la objetividad del autor.

---

2. Con respecto a los conectores o marcadores discursivos, elementos fundamentales a la hora de estructurar el texto y disponer los argumentos, les proponemos, en primer lugar, un cuadro resumen de los más utilizados en este tipo de discurso[5] y, en segundo lugar, una serie de ejercicios[6] para que practiquen su utilización, centrados en la conexión lógica de enunciados y en la sustitución de unas unidades por otras.

2.2.2 Cortesía

1. *Decálogo de la cortesía.* Esta actividad tiene por objeto presentar el tema de la cortesía a nuestros alumnos a través de la denominada "cortesía social". Para ello, les proponemos que reflexionen sobre las normas sociales que, en lo que a educación se refiere, caracterizan su sociedad o cultura, atendiendo a una serie de parámetros o factores: sexo, edad, posición social, tipo de relación, grado de familiaridad o conocimiento, etc. Como resultado de ello, elaboran una lista o decálogo de lo que un extranjero, al visitar su país, debería tener en cuenta para no ser maleducado. Después, les pedimos que comparen su lista con la de sus compañeros y entre todos confeccionen el *decálogo de la cortesía* por el que se va regir la clase, utilizando en este proceso las estrategias argumentativas que conocen.

2. *Cortesía de los actos de habla.* En este caso, se trata de familiarizarles con la *cortesía estratégica* o *pragmática*, es decir, los mecanismos o estrategias de que dispone la lengua para hacer que las relaciones con los otros sean lo más equilibradas posible, incluso en aquellos casos en que la comunicación podría verse amenazada. Para trabajar este tipo de cortesía nos vamos a centrar en los actos de habla. Así, en un primer bloque, les facilitamos una lista de actos de habla que ellos deben clasificar como más o menos corteses, según si se trata de acciones que apoyan la cortesía, acciones indiferentes a la cortesía, acciones que entran en conflicto con la cortesía o acciones que van abiertamente contra ésta, según la clasificación general de intenciones de G. Leech (1983).

En el segundo bloque, deben evaluar una serie de actos de habla en función de la escala coste-beneficio que el mismo autor, G. Leech (1983), establece como baremo de la *cortesía absoluta*, aquélla relacionada con actos que son inherentemente corteses o descorteses. De acuerdo con esa escala, la mayor cortesía procederá de aquellos actos que supongan un mayor beneficio para el destinatario y un mayor coste para el emisor, mientras que la cortesía será menor a medida que el beneficio para aquél disminuya y se reduzca el coste para el emisor. Dado el acto, les pedimos que piensen en: a) el coste que

ASELE. Actas XI (2000). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, M.ª DEL CAMINO GARRI...
Centro Virtual Cervantes

supone para el destinatario y lo puntúen en una escala de 4 (máximo coste) a 1 (mínimo coste); b) el grado de cortesía del acto, de 4 (máxima cortesía) a 1 (mínima cortesía), teniendo en cuenta para ello la escala anterior del coste para el destinatario. De esta forma, pueden ver la relación que existe entre el coste/beneficio para el destinatario y la menor o mayor cortesía del acto.

En el tercer y último bloque de esta actividad, les presentamos una situación descrita por un acto de habla y les ofrecemos el pie o la primera parte de un diálogo, que ellos deben continuar mediante tres respuestas posibles, de más a menos cortés. En el caso de estudiantes de nivel intermedio, les facilitamos tres posibles respuestas y ellos tienen que calificarlas como: la que les parece más adecuada/cortés (++), la que les parece intermedia (+) y la que les parece menos cortés (-). Si se trata de estudiantes de nivel superior, dejamos la respuesta abierta, para que sean ellos los que den las respuestas requeridas por la situación.

3. *Manías.* Esta tercera actividad se centra en la *imagen pública*, concepto central en la teoría de P. Brown y S. Levinson (1987) sobre la cortesía, y consiste en que los estudiantes atribuyan a cada uno de sus compañeros una manía o defecto que previamente se ha confesado anónimamente. Puesto que con ello puede verse amenazada la imagen negativa de dichos compañeros, tendrán que poner en práctica las estrategias de cortesía anteriormente vistas en clase.

4. *Procedimientos para la cortesía negativa.* La última actividad está encaminada a practicar los procedimientos lingüísticos o *atenuadores* utilizados para la *cortesía negativa* en el modelo de Brown y Levinson, tal y como los resumen H. Calsamiglia y A. Tusón (1999: 169-171). Es decir, se trata de "aquéllos [procedimientos] que la persona que habla puede utilizar para compensar la posible agresión a la imagen negativa de su interlocutor" (*id.*: 169). La imagen negativa es la que tiene que ver con la libertad de acción del interlocutor. En la actividad, en un primer momento trabajamos los procedimientos desde un punto de vista teórico y con ejemplos. Luego, les presentamos una serie de situaciones a las que tienen que responder de diferentes formas (desde las más corteses hasta las menos), utilizando para ello los diferentes procedimientos previamente trabajados.

2.2.3 Implicaturas

1. *Críticas encubiertas.* En esta actividad se pide a los estudiantes que resuelvan una situación comprometida "diciendo sin decir". En primer lugar, comentamos brevemente cómo en el siguiente diálogo, aunque no lo diga explícitamente, es muy probable que, de las palabras de Carmen, Marisa deduzca que no le gusta el vestido de su hija, ya que, dando por supuesto que Carmen quiere cooperar, interpretará que si viola la máxima de pertinencia (sé relevante) lo estará haciendo con la intención de comunicar algo:

> Marisa: ¿Te gustó cómo iba vestida mi hija en la boda de Pablo y Raquel?
> Carmen: ¿Y a ti? ¿Qué te pareció la comida?

ASELE. Actas XI (2000). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, M.ª DEL CAMINO GARRI...
Centro Virtual Cervantes

Seguidamente, les proponemos que se imaginen que son buenos amigos de Pedro Almodóvar y que, conociendo su sensibilidad, intenten expresar determinadas opiniones negativas sobre su trabajo de forma parecida a la del ejemplo. Su labor consistirá, pues, en completar diálogos como el siguiente:

1) Pedro Almodóvar: ¿Crees que mi elección de Cecilia Roth, Marisa Paredes y Penélope Cruz como protagonistas ha sido acertada?
Tú: (Penélope Cruz no te ha gustado)

La mayor parte del tiempo, no obstante, la dedicamos a comentar las respuestas de cada uno de ellos, respuestas con las que los alumnos suelen demostrar su competencia pragmática, pues muy a menudo recurren a la violación de alguna de las máximas del Principio de Cooperación.

2. *Hombres y mujeres: significados y sentidos.* Con esta actividad pretendemos, fundamentalmente, que los estudiantes diferencien claramente lo que dicen los mensajes que reciben y los que ellos mismos producen de lo que quieren decir, es decir, que diferencien el significado lingüístico del sentido. Tiene también como objetivo aprender a descifrar este último cuando se manifiesta implícitamente y aprender a producirlo igualmente de manera implícita. Para ello, les proporcionamos una lista de *Cursillos de verano para hombres* y otra de *Cursillos de verano para mujeres* que se puede obtener en: http://www.ciudadfutura.com/sexismo/otros/otros5.html.

Los alumnos rápidamente se dan cuenta de que lo que se está haciendo en realidad es criticar una serie de comportamientos tradicionalmente considerados "típicamente masculinos" y "típicamente femeninos" y, con ayuda de una plantilla como la siguiente, lo que hacemos es ayudarles a reflexionar sobre si esa crítica es explícita o implícita:

CRÍTICA EXPLÍCITA	
Comportamiento tradicionalmente considerado "típicamente masculino"	*Comportamiento tradicionalmente considerado "típicamente femenino"*
Ejemplo: Combatir la idiotez→los hombres dicen idioteces	Ejemplo: Ejercicios de autofirmación: yo también sé conducir en medio de un atasco→las propias mujeres se consideran incapaces de conducir en situaciones difíciles

CRÍTICA IMPLÍCITA	
Comportamiento tradicionalmente considerado "típicamente masculino"	*Comportamiento tradicionalmente considerado "típicamente femenino"*
Ejemplo: Por qué no es malo regalar flores (con un gráfico)→los hombres no son detallistas	Ejemplo: El gato y el coche: no hablamos de mascotas→las mujeres no tienen ni las mínimas nociones de mecánica del automóvil

3. *Saberes.* Esta actividad es, en realidad, una propuesta para explicar alguno de los puntos centrales de la Teoría de la Relevancia de forma práctica. Así, sugerimos aprove-

ASELE. Actas XI (2000). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, M.ª DEL CAMINO GARRI...
Centro Virtual Cervantes

char un diálogo como el siguiente, tomado de S. Gutiérrez Ordóñez (1996: 50), para comentar que los mensajes más relevantes y eficaces son los que con menos palabras son capaces de generar más conocimientos nuevos con el menor esfuerzo de interpretación:

Pedro: ¿Conducirías un Mercedes?

María: Yo jamás conduciré un coche de lujo.

Éste nos permitirá señalar que, aunque indirecta, la respuesta de María es más relevante que un simple y directo *No* porque, de ella, Pedro no sólo deduce que ésta nunca va a conducir un Mercedes sino que tampoco conducirá un Cadillac, un Rolls Royce, etc.

A continuación, explicaremos que si podemos llegar a dicha conclusión es gracias a nuestro saber enciclopédico (en este caso, lo que sabemos es que el Mercedes es un coche de lujo) y les ofreceremos diálogos como el siguiente que tendrán que analizar con su correspondiente ficha:

Pregunta: Te apetece un poco de jamón serrano? -Respuesta: No tomo cosas saladas.

Respuesta:	Conclusión:
.....	.....
Saber enciclopédico:	.....
.....	.....

Finalmente, serán ellos los que tengan que proponer a sus compañeros diálogos parecidos y aclarar qué saber enciclopédico se está poniendo en marcha en cada uno de los casos.

NOTAS

[1] La competencia gramatical está relacionada con el código lingüístico; la competencia sociolingüística, con factores como la situación de los participantes y la interacción en general; la competencia discursiva, con la coherencia y cohesión de los textos; y, por último, la competencia estratégica, con aquellas estrategias que tienen como fin el de compensar los fallos que se producen en la comunicación (*cf.* Gutiérrez Ordóñez, 1997: 24).

[2] Seguimos la definición de F. H. van Eemeren, R. Grootendorst y T. Kruiger: "Argumentation is a social, intellectual, verbal activity serving to justify or refute an opinion, consisting of a constellation of statements and directed towards obtaining the approbation of an audience" (1987: 7).

[3] Para una perspectiva más completa y detallada de este tema, remitimos a la excelente revisión histórica del tratamiento de la cortesía que aparece en V. Escandell (1996: 135-154).

[4] Nosotras, normalmente, les proponemos que juzguen la inocencia o culpabilidad del lobo feroz del cuento de Caperucita Roja.

[5] La clasificación que les ofrecemos ha sido tomada de J. Portolés (1998: 146).

[6] Estos ejercicios los hemos tomado de R. Martínez (1997) y R. Alonso y P. Martínez (1993).

ASELE. Actas XI (2000). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, M.ª DEL CAMINO GARRI...
Centro Virtual Cervantes

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, R. y Martínez, P. (1993): "Textos y procesos discursivos en el aula de E/LE" en L. Miquel/N. Sans (coords.): *Cuadernos del tiempo libre.* Colección Expolingua, Madrid, Fundación Actilibre, 9-36.

Álvarez, M. (1994): *Tipos de escrito II: Exposición y argumentación*, Madrid, Arco Libros.

Briz, A. (1997): "Coherencia y cohesión en la conversación coloquial", *Gramma-Temas*, 2, 9-43.

Brown, P. y Levinson, S. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*, Cambridge, Cambridge University Press.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.

Eemeren, F. H. van; Grootendorst, R.; Kruiger, T. (1987): *Handbook of argumentation theory: a critical survey of classical backgrounds and modern studies*, Dordrecht, Foris Publications.

Escandell Vidal, M. V. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística.

Gallardo Paúls, B. (1997): "La enseñanza del componente pragmático", *Español Actual*, 67, 85-94.

Grice, H. P. (1975): "Lógica y conversación", L. M. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos, 1991, 511-530.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1996): "Presentación de la pragmática" (*Lección inaugural del Curso Académico 1996-1997*), Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1997): "Nuevos caminos en la lingüística (Aspectos de la competencia comunicativa)", en J. Serrano/J. E. Martínez (coords.): *Didáctica de la lengua y literatura*, Barcelona, Oikos-tau, 13-60.

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

Martínez, R. (1997): *Conectando texto. Guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*, Barcelona, Octaedro.

Portolés, J. (1998): *Marcadores del discurso*, Barcelona, Ariel.

Sperber, D. y Wilson, D. (1986): *La relevancia*, Madrid, Visor, 1994.

ASELE. Actas XI (2000). M.ª DOLORES ALONSO-CORTÉS FRADEJAS, M.ª DEL CAMINO GARRI...

Centro Virtual Cervantes