La pragmática contrastiva y su importancia para la enseñanza de lenguas extranjeras

Laura Alba-Juez
UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

1. Introducción

Hace unas pocas décadas, el análisis contrastivo se perfilaba como una vertiente importante de la Lingüística Aplicada, y se tomaba como base para la preparación de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras, siendo estas generalmente contrastadas con la lengua materna de los estudiantes, bajo la premisa de que estos siempre tendían a transferir las reglas o estrategias de su lengua nativa a la lengua extranjera en cuestión. Posteriormente, y debido a la influencia del Análisis de Errores y las teorías de adquisición del lenguaje, la teoría de la transferencia perdió vigencia. Sin embargo, a comienzos del siglo XXI podemos hablar de un resurgir del interés por el estudio de las diferencias entre distintas lenguas y culturas, así como de su aplicación en el diseño de programas y materiales para la enseñanza/aprendizaje de idiomas. Este renovado interés en el contraste de idiomas ha venido apareado a una visión más holística de lo que supone aprender una nueva lengua, considerándola como un todo discursivo, donde el contexto es tan importante como el texto, y en el cual no sólo nos es útil comparar sonidos, vocabulario o cadenas sintácticas, sino rutinas conversacionales, estrategias de cortesía, o formas de bromear, entre otros aspectos pragmalingüísticos considerados claves para el dominio de cualquier lengua.

Pero antes de hablar de la Pragmática Contrastiva creo necesario revisar brevemente los que se consideran como las dos aproximaciones principales a la Pragmática. Por un lado se encuentra la escuela angloamericana, que define a esta disciplina lingüística como el estudio sistemático del significado del lenguaje en relación con sus usuarios, y cuya visión se identifica con la llamada "narrow view" (literalmente, visión estrecha) o micropragmática. Este enfoque presenta una visión 'componencial' de la pragmática, es decir que la ve como un componente o nivel más de descripción lingüística, junto a los niveles semántico, léxico, sintáctico, morfológico, etc. Entre los principales representantes y obras de esta escuela se encuentran Levinson (1983), Leech (1983), Yule (1996) o Cummings (2005), y entre los temas centrales de estudio se encuentran la *referencia*, la *deixis*, *inferencias* tales como la *presuposición* o las *implicaturas* (*convencionales y conversacionales*) o los *actos de habla*.

La segunda aproximación es la Escuela Europea Continental, que sustenta una visión más amplia ('broader view' o macropragmática), y por ello define a la pragmática como "the cognitive, social, and cultural science of language and communication" (*la ciencia cognitiva, social y cultural del lenguaje y la comunicación* (Verschueren, 2009: 1)), o "the scientific study of all aspects of linguistic behaviour"..."fundamentally concerned with communicative action in any kind of context" (*el estudio científico de todos los aspectos*

del comportamiento lingüístico…que se ocupa fundamentalmente de la acción comunicativa en cualquier tipo de contexto (Bublitz y Norrick, 2011: 4) [mi traducción]). Bajo este prisma, como vemos, la pragmática no se concibe como un nivel más de descripción lingüística, sino como la ciencia que estudia todos los aspectos del comportamiento lingüístico y la comunicación, por lo que, consecuentemente, dentro de la misma han surgido nuevas sub-áreas, tales como la pragmática histórica, la antropológica, la experimental o la computacional. Ante una definición tan amplia de la pragmática, se torna inevitable concluir que pareciera no haber diferencia alguna entre el Análisis del Discurso y la Pragmática, y por tanto se podría cuestionar la existencia de alguna de las dos disciplinas, discusión que de momento dejaré de lado, ya que escapa a los fines de este trabajo.

A pesar de la división de enfoques para el estudio de los fenómenos pragmalingüísticos, en los últimos años se ha podido observar una tendencia hacia la convergencia de las dos escuelas, la angloamericana y la continental, en las obras de autores como May (2008), Ariel (2010) o Huang (en prensa). May [2008 (1993): 9] describe esta fusión de perspectivas de la siguiente manera:

> Thus, we could have a pragmatic component, understood as the set of whatever pragmatic functions can be assigned to language, along with a pragmatic perspective, i.e., the way these functions operate. We could either ask how users 'mean what they say', that is, how they communicate, using language, or how they 'say what they mean', employing the linguistic devices at their disposal to express themselves. (*Así, podríamos tener un componente pragmático, entendido como el conjunto de cualesquiera funciones pragmáticas se puedan asignar al lenguaje, junto a una perspectiva pragmática, es decir, la manera en la que estas funciones operan. Podríamos o bien preguntarnos cómo los usuarios 'quieren decir lo que dicen', o sea, cómo se comunican usando el lenguaje, o cómo 'dicen lo que quieren decir, empleando los mecanismos lingüísticos a su disposición para expresarse*. [Mi traducción])

Es decir que también hay autores que demuestran ser eclécticos y ven posible la combinación de la visión componencial, que se ocupa principalmente del estudio de las funciones pragmáticas que se asignan a distintas producciones lingüísticas a través de fenómenos como las inferencias, la deixis o la referencia, con la perspectiva más amplia que responde a preguntas sobre cómo los hablantes expresan los significados y se comunican utilizando los mecanismos lingüísticos con los que cuenta el sistema de la lengua.

De cualquier manera, y sea cual sea el enfoque adoptado, es un hecho que los resultados de la investigación pragmática han sido y están siendo de gran utilidad para su utilización en la comparación de distintas lenguas y culturas, así como para su consecuente aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras.

2. ¿Por qué es necesaria una Pragmática Contrastiva?

Los estudios contrastivos son susceptibles de ser realizados en todos los niveles lingüísticos, y por tanto el nivel o componente pragmático no es una excepción. Si bien encontramos trabajos de pragmática contrastiva en publicaciones de hace treinta años

o más (Ej. Littlewood 1983, Fillmore 1984, Oleksy 1984), tal y como se expuso en el apartado anterior, en la actualidad se puede hablar de una renovada tendencia hacia los estudios contrastivos en lingüística y en pragmática en particular (Ej.: Wierzbicka 2003, Putz & Neff-van Aertselaer 2008, Ferrara 2011, Aijmer 2011, Scollon, Scollon & Jones 2012). Estos estudios responden al innegable hecho de que es imposible abordar temas de comunicación lingüística sin prestar atención a las restricciones socio-culturales, institucionales o actitudinales/emocionales que la interacción verbal impone a los usuarios. Así, los estudios interculturales se han visto en la necesidad de contrastar los resultados –tanto teóricos como empíricos– de la investigación pragmática en unas lenguas y otras, lo cual se ha asociado en una gran cantidad de casos a la controvertida labor de encontrar categorías y patrones pragmáticos universales (o *tertium comparationis*) que permitan realizar comparaciones lo suficientemente objetivas como para tener validez analítica. Dentro de esta tendencia hacia la búsqueda de universales podemos citar a Grice (1975), quien en su Teoría de la Conversación aboga por un número de principios conversacionales o máximas universales, o también a Brown y Levinson (1987), quienes con su interpretación pan-cultural de los fenómenos de cortesía lingüística sostienen que la diversidad superficial emana de principios universales de la estructura profunda.

A pesar de lo anterior, existen corrientes de pragmática intercultural que no comulgan con los universales pragmáticos y que por el contrario defienden la relatividad cultural, es decir, la visión de que las normas son específicas de cada cultura. Por ejemplo, Kramsch (1993) o Wierzbicka (2003) señalan la importancia que tiene identificar y describir las normas específicas de cortesía (y de interacción interpersonal en general) para la enseñanza de lenguas. Con esto estaríamos contribuyendo a disminuir lo que autores como Luce y Smith, 1987 denominan "analfabetismo intercultural". Wierzbicka ejemplifica su tesis con su propia experiencia, explicando cómo, siendo ella polaca, al casarse con un australiano y mudarse al país de su marido tuvo que combatir su analfabetismo intercultural, para lo que hubo de aprender a "calmarse", ser menos directa, menos emotiva, menos extrema en sus juicios, o a tener "más tacto". Esto implicó aprender nuevas formas de hablar, nuevos patrones de comunicación, y nuevas formas de interacción social. Esta autora presenta variados ejemplos de contrastes entre el polaco y el inglés, algunos de los cuales podrían extrapolarse al español de una forma muy general. Un típico y muy simple ejemplo podría ser el uso directo de un imperativo para hacer una petición (ej.: "*Haz esto*") en ciertas situaciones en polaco o español, frente a la forma más indirecta *Would you mind doing X?* del inglés en situaciones similares. Evidentemente, este tipo de comparaciones siempre nos lleva a correr el riesgo de hacer generalizaciones poco válidas, principalmente por el hecho de que es ya de por sí muy difícil hacer generalizaciones para una sola cultura, dado que las funciones, estrategias y patrones discursivos que usen dependerán no solamente de la lengua y la cultura en cuestión, sino de otros múltiples factores y variables de cada situación o sistema discursivo dentro de ellas. Precisamente, Verschueren (1996) advierte sobre los riesgos que puede acarrear la búsqueda de diferencias sistemáticas entre lenguas sobre una plataforma de referencia común o *tertium comparationis*. Al respecto, Wierzbicka (2003) aboga por el *Natural Semantic Metalanguage* (NSM) como un marco teórico que nos libera del etnocentrismo anglosajón y nos permite capturar el punto de vista de una

cultura, permitiendo al mismo tiempo hacer ese punto de vista accesible al participante externo a dicha cultura. Las explicaciones pragmáticas se hacen, entonces usando los denominados *universal semantic primes*, es decir los universales semánticos primitivos (ejs.: Sustantivos: *yo, tú, alguien, algo*, etc.; términos evaluativos básicos: *bueno, malo; vida y muerte: vivir, morir*; etc.). Por su lado, Escandell-Vidal (1996) señala la contradicción inevitable entre la universalidad y la especificidad cultural, proponiendo un enfoque cognitivo muy digno de consideración, pero en el cual no entraremos en este trabajo por motivos de espacio y alcance del tema.

A pesar de toda esta controversia, la comparación de los sistemas pragmáticos de las lenguas en contacto intercultural está arrojando resultados interesantes para el análisis del discurso, así como para la enseñanza de lenguas, con los consecuentes efectos en el diseño de materiales. Se considera así de fundamental importancia tener presente en los cursos de lenguas aspectos cruciales como los resultados de la investigación en teorías como la de los actos de habla, la cortesía lingüística o la de las rutinas conversacionales. Esta última teoría (Coulmas, 1981) sugiere que la mayor parte del lenguaje conversacional es predecible, en el sentido de que nuestras habilidades para determinar cómo y qué decir en determinadas situaciones son el producto de lo que hemos escuchado decir a otros en interacciones previas. Estas elecciones dan un sentido de autenticidad al habla, y facilitan la conversación fluida, razón por la cual se considera de utilidad enseñar dichas rutinas a los estudiantes de lenguas, dado que, tal y como indican autores como Aijmer (1996: 30), la falta de conocimiento de las mismas constituye un aspecto del analfabetismo cultural, pudiendo derivar en problemas de incomunicación no deseados. El uso de los saludos a diferentes horas del día puede ser un ejemplo de una rutina conversacional simple, pero que presenta diferencias dignas de mencionar tanto interculturales como intraculturales. Es conocido, por ejemplo, el diferente valor que puede tener un "Buenos días" dentro de una misma macrocultura como la hispanohablante, si ese *buenos días* se escucha en Buenos Aires (donde el hablante podrá usarlo solo por la mañana hasta las 12 h) o en Madrid (donde el saludo puede escucharse aún a las dos, tres o cuatro de la tarde si el hablante todavía no ha comido).

Otro concepto que podría utilizarse como referencia o base para la comparación de aspectos pragmáticos en distintas lenguas es el de *sistema discursivo*, en el sentido que le dan al término Scollon, Scollon & Jones (2012), si bien en el concepto en sí se hace patente la relatividad cultural. Estos autores advierten sobre la complejidad de los distintos sistemas discursivos en los que participa cada hablante a lo largo de su vida dentro de una misma cultura, y se preguntan cómo es que cada individuo alcanza un sentido de identidad estable a la vez que navega entre todas sus fuentes de identidad y pertenencia a diversos grupos (ej.: el sistema discursivo correspondiente a su género o identidad sexual, el de su región particular, el de su país y el período de la historia en que le tocó vivir, el de sus aficiones, etc.). Todos estos sistemas toman una cierta forma discursiva para su expresión, incluyen las prácticas sociales y los valores de la cultura determinada, y por tanto componen la identidad personal, social y cultural del hablante. A pesar de toda esta variabilidad, cabe considerar si podríamos utilizar el concepto de sistema discursivo como una especie de patrón para establecer diferencias y similitudes entre distintas lenguas y culturas, sin dejar de lado ni la realidad de la relatividad cultural ni el

hecho de que estos sistemas son dinámicos, y que por tanto hacen que la comparación se torne muy compleja, debido a las múltiples variables que intervienen y que hay que manejar para poder llegar a conclusiones fiables.

Es claro, en consecuencia, y no estoy diciendo nada nuevo al afirmarlo, que estos y otros aspectos que atañen al uso de la lengua dentro de un contexto social determinado deben de ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar un curso de enseñanza de lenguas. Uno de estos aspectos pragmáticos que quisiera resaltar y que considero de crucial importancia es el de la conceptualización y expresión de las emociones en distintas lenguas y culturas, el cual constituye el tema principal de mi actual proyecto de investigación (EMO-FUNDETT - FFI2013-47792-C2-1-P) y sobre el cual hablaré a continuación en relación con la enseñanza de lenguas, puesto que en este caso sí que creo que estoy abogando por una idea con un cierto grado de originalidad. Efectivamente, en lo concerniente a la enseñanza-aprendizaje de lenguas, se han realizado muchos estudios sobre la motivación, pero poco se ha hablado de la importancia del contexto emocional. La motivación constituye solo una dimensión de la emoción, y en los múltiples estudios sobre la motivación en este campo de la lingüística aplicada, nunca o rara vez se conecta el tema con un mapa global sobre las emociones[1] involucradas en el aprendizaje, o con la importancia que el comportamiento emocional en general tiene en el proceso de aprendizaje de una lengua.

3. La expresión de las emociones y su relación con la inteligencia emocional

Daniel Goleman (1995: 50-51), en su famosa obra titulada *Emotional Intelligence* describe el trastorno neurológico denominado *alexitimia* (del griego "a" (falta de), *lexis* (palabra) y thümós (emoción)) que sufren los sujetos que son incapaces de expresar sus emociones. Estos pacientes psiquiátricos tienen un vocabulario emotivo extremadamente limitado y no pueden discriminar entre sus distintas emociones o sentimientos. Aún en los casos en los que estas personas sientan palpitaciones, mareos o sudores, no podrán darse cuenta de que están ansiosos, por ejemplo, y darán una impresión de estar ausentes o 'en otro mundo', y si bien en alguna ocasión pueden llegar a llorar, no sabrán ni podrán explicar por qué lloran. Según Goleman, esta patología está relacionada de forma inversamente proporcional con la inteligencia emocional, de lo que se deduce que existe una relación positiva entre la inteligencia emocional de las personas y su habilidad para expresar sus sentimientos y emociones. Goleman también explica que –en sujetos normales– la inteligencia emocional se puede ejercitar y aprender, circunstancia que entiendo se puede aplicar también al aprendizaje de lenguas: si somos capaces de enseñar a nuestros estudiantes a ser emocionalmente inteligentes en la lengua meta, es decir, a manejar la expresión de las emociones según los patrones esperados en ella, estos tendrán más posibilidades de éxito en su actuación discursiva dentro de dicha lengua y cultura. Y creo necesario aclarar aquí que cuando hablamos de la expresión

1. Autores como Russell (1980) hablan de dimensiones emocionales. Otros, como James (1984) hablan de categorías emocionales. Hay gran diversidad de opiniones sobre cuáles deben ser dichas categorías, pudiendo variar desde unas pocas hasta infinitas. Schnoebelen (2014), por ejemplo, señala que las emociones básicas mencionadas en la mayoría de los estudios son las siguientes:1) Enojo/enfado/rabia/hostilidad, 2)Miedo/ susto/terror, 3) Alegría/felicidad/gozo/júbilo, 4) Tristeza/dolor/angustia/aflicción, 5) Disgusto/asco, 6) Vergüenza, 7) Amor/emoción tierna, 8) Ansiedad/ preocupación, 9) Sorpresa, y 10) Culpa.

de las emociones no nos referimos solo a los casos extremos de, por ejemplo, rabia, enfado o amor romántico donde la expresión puede alcanzar puntos muy álgidos, sino también a la capacidad de contener, controlar, guiar y también –por qué no– de ocultar cualquier tipo de emoción (sea fuerte o muy débil) si la situación discursiva así lo requiere. Por otro lado, se debe entender que hablo aquí de emociones en un sentido muy amplio, y que parto de la premisa de que casi todo –o muy probablemente todo– lo que decimos tiene una emoción y posicionamientos básicos subyacentes, que pueden reflejar el simple hecho de que el hablante está predispuesto de una manera positiva, negativa o neutral ante lo que ha dicho, dice o va a decir.

La expresión de las emociones se lleva a cabo a través de actos discursivos en un contexto tanto lingüístico como situacional, social, cultural e histórico. El contexto emotivo de cualquier enunciado lingüístico cobra una gran importancia no solo en textos más típicamente expresivos como la conversación o la narrativa, sino también en la interacción en entornos laborales (como por ejemplo, el de la salud), y aún en entornos más formales como pueden ser el de un debate parlamentario o el del acto académico de defensa de una tesis doctoral.

4. La conceptualización y expresión de las emociones en distintas lenguas y culturas

Las emociones se conceptualizan y expresan en las distintas lenguas a través de una gran variedad de mecanismos y construcciones, tanto con significado literal como metafórico. Explica Foolen (2012) que las emociones son fundamentales para el procesamiento del lenguaje, así como para su desarrollo ontogenético y filogenético. Este autor considera tres ángulos desde los cuales se puede estudiar la emoción en el lenguaje: 1) La **conceptualización** de las emociones, 2) la **expresión** de las emociones, y 3) las **emociones como motivadoras del lenguaje humano**. Brevemente, por *conceptualización* nos referimos a la manera en que se representan las emociones a través de la lengua. Según una de las hipótesis sobre la conexión entre ambos, la cognición sería la intermediaria entre lenguaje y emoción; es decir que la emoción se conceptualizaría en la cognición y la cognición se reflejaría posteriormente en el lenguaje. Por *expresión* de las emociones nos referimos tanto a la manera directa de expresarlas, es decir, a través de, por ejemplo, interjecciones como *Ay! Wow! Ouch*! etc., en donde aparentemente no existe un proceso cognitivo de conceptualización entre la emoción y su expresión, como a la manera indirecta, cuando existe el proceso cognitivo intermediario (ej.: *Siento mucha pena por él*). En cuanto al estudio de *las emociones como motivadoras del lenguaje humano*, existen trabajos que justamente parten de la hipótesis de que las emociones fueron la causa y motivación principal de la existencia del lenguaje humano, aspecto que no discutiré en este trabajo por estar fuera de su alcance.

Las emociones se conceptualizan en las distintas lenguas a través de las distintas clases de palabras: sustantivos (ej. *amor, enfado, sorpresa*), verbos (ej. *odiar, temer*), adverbios (ej. *afortunadamente, tristemente*), adjetivos (ej. *feliz, triste, consternado*), etc., y aún a través de partículas como las preposiciones, las cuales juegan un papel relacional muy importante en dicha conceptualización. Es interesante observar a través de su uso las

diferencias (o similitudes) entre distintas lenguas en la concepción del origen o carácter de una emoción: por ejemplo, el miedo se vislumbra como el origen del temblor en la expresión *temblar **de** mied*o o *tremare **di** paura* en español e italiano respectivamente, y sin embargo se ve como algo que nos acompaña en la expresión equivalente en inglés, *tremble **with** fear*, debido a las preposiciones usadas en una y otra lengua (*de* y *with (con)* respectivamente).

En un interesante artículo sobre la noción de 'vergüenza' y sus variantes en español, Ignacio Bosque (2010: 13) señala cómo algunas emociones, si bien designan estados o procesos individuales, presentan un componente social complejo del que no es posible prescindir si se caracterizan conceptualmente. Bosque plantea el dilema de si es necesario tener experiencia previa de las emociones para poder comprender la definición lingüística de las mismas. Es decir, ¿podemos entender la emoción de la vergüenza en español si nunca la he experimentado dentro de una cultura de habla hispana? Y yo me pregunto además, ¿Siento y actúo de la misma manera cuando digo que estoy "avergonzado en español" que cuando digo que estoy "*ashamed*" en inglés? ¿Podemos verdaderamente entender los conceptos de, por ejemplo, *amor, cariño, love*, o *vergüenza, shame, embarrasment* en su debida magnitud y alcance si nunca los hemos sentido dentro de sus correspondientes culturas? De todo esto se desprende otra pregunta que a mí me parece relevante: ¿Podemos, si hemos vivido y 'sentido' dentro de dos o más lenguas y culturas, ser emocionalmente bilingües o multilingües? La respuesta a estas preguntas debería traer consecuencias para la toma de decisiones de cara al diseño de un curso de lenguas extranjeras, donde parecería muy indicado proveer a los estudiantes con conocimientos acerca de aspectos tales como las situaciones que son consideradas vergonzosas en la cultura de la lengua extranjera y la forma en la que los hablantes reaccionan ante ellas, en comparación o contraste con las situaciones así consideradas en su lengua materna, las cuales, como es de esperar, en muchos casos no van a coincidir[2]

Como he sugerido más arriba, las emociones tienen un componente evaluativo importante, y las palabras, expresiones o enunciados con carácter emotivo-evaluativo se pueden encontrar en todos los niveles lingüísticos (Alba-Juez & Thompson, 2014). Así, distintas emociones se pueden expresar a través de rasgos prosódicos como la entonación o el alargamiento de sonidos1, de morfemas con contenido cariñoso o peyorativo como los sufijos *–ito* (ej.: *amorcito*) o *–azo* (ej.: *calzonazos*) respectivamente, de léxico con connotaciones y carga emocionales (ej. *muerte, cáncer*, etc.), o a través también de ciertas construcciones sintácticas (ej.: cláusulas dependientes usadas de forma independiente en inglés, de lo que se desprende un matiz emotivo: *To think that I was once young!*). Existen también estudios, como el de Günthner (2011) que describen ciertas estructuras elípticas cargadas de dramatismo y emoción, como las llamadas construcciones 'densas' en alemán. Y por supuesto, en el nivel semántico-pragmático (si vemos a la pragmática desde la perspectiva componencial), se pueden encontrar innumerables formas de expresar emoción y evaluación a través de significados procedimentales influidos por determinados entornos culturales. Thompson (2014), por ejemplo, explica cómo el enunciado *He wears san-*

2. Para un estudio exhaustivo de las emociones en distintas lenguas y culturas, ver Dewaele (2013).

dals with socks (Él usa sandalias con medias) en ciertos contextos sociales dentro del Reino Unido puede tener un contenido peyorativo, de no aprobación de las personas que eligen esa opción de calzado.

Es también de destacar que el carácter abstracto de las emociones las hace favorables como objeto de estudio de la lingüística cognitiva. Como bien explican Lakoff y Johnson (1980), las entidades abstractas a menudo se conceptualizan a través de las metáforas, sin las cuales sería difícil en algunos casos describirlas. Ahora bien, existe también una dimensión física y tangible de las emociones, pues es sabido que el cuerpo humano experimenta ciertas modificaciones o alteraciones al experimentarlas, tales como por ejemplo, el ruborizarse cuando nos sentimos avergonzados, las palpitaciones cuando estamos ansiosos, o las 'mariposas en el estómago' cuando nos enamoramos. Así, las emociones tienen ese carácter ambivalente de abstracción y realidad física al mismo tiempo, ambos los cuales se reflejan en las metáforas utilizadas en distintas lenguas. Podríamos dar numerosos ejemplos, tales como *Explotó de rabia* (en donde la rabia se visualiza como un fluido -hirviendo o muy caliente- en un recipiente), *Ardía de deseos de verla* (donde el amor/deseo también se asocia a las altas temperaturas corporales), etc.

Existen diversos estudios antropológicos y lingüísticos (ej.: Wilce 2009, Wierzbicka 2003) que han demostrado que no solo puede haber variación en el uso de lenguaje literal o figurado, sino también en el grado y forma de expresividad emocional, tanto verbal como no verbal, entre distintas culturas. Sin embargo, todavía queda mucho trabajo descriptivo por realizar, para responder a diversas preguntas, tales como a) ¿Cuán específicas son las emociones conectadas con ciertas construcciones lingüísticas? o b) ¿Tenemos construcciones específicas para, por ejemplo, el miedo o el amor, o construcciones generales que indican involucración emotiva? Pongo estas preguntas, y otras muchas que pudieran surgir, a consideración del lector, y dejo la búsqueda de sus respuestas para futuras investigaciones.

5. Conclusiones

Resumiendo y en conclusión, en esta ponencia he querido simplemente resaltar la importancia de los estudios pragmáticos para la comparación y el contraste de lenguas, y por tanto también para su aplicación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Cualquier enunciado lingüístico carecería de sentido alguno si se lo aislara de su contexto cognitivo, social, emocional y cultural, lo cual pone de manifiesto la importancia de los estudios pragmáticos, es decir, de los estudios lingüísticos que dan relevancia a la relación del hablante con sus interlocutores y su entorno, variables estas sin la consideración de las cuales la comparación de lenguas y/o su enseñanza no sería posible, o cuanto menos, arrojaría resultados muy poco fiables.

Por otro lado, también he querido resaltar la importancia que el contexto emocional y la expresión lingüística de las emociones cobran en el lenguaje humano, razón por la cual ninguno de estos dos aspectos puede ser ignorado en el proceso de enseñanza aprendizaje de lenguas.

Tal y como lo vemos dentro de EMO-FUNDETT, la capacidad lingüística de expresar las emociones se relaciona con la inteligencia emocional de los hablantes, la cual a su vez tiene una relación directa con el desempeño de estos en su entorno personal, laboral, cultural o social. Por ello, nos interesa conocer la manera en que los usos y estrategias del discurso de las emociones influyen, dentro de un entorno bicultural o multicultural, en aspectos tales como el liderazgo empresarial o institucional, de manera que los resultados de estos estudios se puedan aplicar y utilizar también dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas, de cara a la obtención de mejores resultados que los que se han venido obteniendo hasta el momento. Al fin y al cabo, las emociones son una constante en la vida y el discurso humanos, y como afirman Ochs y Schieffelin (1989: 22), "language has a heart as well as a mind of its own" (*El lenguaje tiene un corazón y una mente propios*).

Bibliografía

AIJMER, K. (1996): *Conversational Routines in English: Convention and Creativity*, London: Longman.

AIJMER, K. (2011): *Contrastive Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.

ARIEL, M. (2010): *Defining Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.

BOSQUE, I. (2010): "Aspectos individuales y sociales de las emociones. Sobre la noción de "vergüenza" y sus variantes", *Páginas de Guarda*, 10, 13-27.

BUBLITZ, W. y NORRICK, N. R. (2011): "Introduction: the burgeoning field of pragmatics", Bublitz, Wolfram y Neil Norrick (eds.), *Foundations of Pragmatics*, Berlin: De Gruyter Mouton.

COULMAS, F. (1981): "Introduction", F. Coulmas (ed.), *Conversational Routine: Explorations in the Standardied Communication Situations and Prepatterned Speech*, The Hague: Mouton Publishers, 1-17.

CUMMINGS, L. (2005): *Pragmatics: A multidisciplinary perspective*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

ESCANDELL VIDAL, V. (1996): "Towards a Cognitive Approach to Politeness", *Language Sciences*, 18, 3-4, 629-650.

ESCANDELL VIDAL, V., Marrero Aguilar, V. y Pérez Ocón, P. (2014): "Prosody, information structure and Evaluation", Geoff Thompson y Laura Alba-Juez (eds), *Evaluation in Context*, Pragmatics and Beyond Series, Amsterdam: John Benjamins,153-178.

FERRARA, G. (2011): *Lingüistica, análisis y pragmática contrastiva. Una perspectiva de estudio en la enseñanza/aprendizaje de lenguas afines*, Arco Iris.

FILLMORE, C. J. (1984): "Remarks on contrastive pragmatics", J. Fisiak (ed.), *Contrastive Linguistics: Prospects and Problems*, Berlin: Mouton, 119-143.

FOOLEN, A. (2012): "The relevance of emotion for language and linguistics", Foolen, Ad, Lüdtke, Ulrike M., Racine, Timothy P. y Jordan Zlatev (eds.) (2012), *Moving Ourselves, Moving Others. Motion and Emotion in Intersubjectivity, Consciousness and Language*, Amsterdam: John Benjamins.

GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence*, London: Bloomsbury.

GRICE, H. P. (1975): "Logic and conversation", P. Cole y J. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York: Academic Press, 41-58

GÜNTHER, S. (2011): "The construction of emotional involvement in everyday German narratives –interactive uses of 'dense constructions'", *Pragmatics*, 21: 4, 573-592.

HUANG, Y. (en prensa): "Pragmatics: Language use in context", Keith Allan (ed.), *Routledge*

Handbook of Linguistics, London: Routledge.
KRAMSCH, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
LAKOFF, G. y JOHNSON, M. (1980): *Metaphors we live by*, Chicago: The University of Chicago Press.
LEECH, G. (1983): *Principles of Pragmatics*, London: Longman.
LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmatics*, Cambridge: Cambridge University Press.
LITTLEWOOD, W.(1983): "Contrastive pragmatics and the foreign learner's personality", *Applied Li nguistics*, 4 (3), 200-206.
LUCE, L. F. y SMITH, E. C. (1987): "Cross-cultural Literacy: a national priority", L. F. Luce y E. C. Smith (eds.), *Toward Internationalism*, Cambridge: Newbury House Publishers, 3-10.
MAY, J. (2008 [1993]): *Pragmatics. An Introduction*, Second Edition, Oxford: Blackwell.
OCHS, E. y SCHIEFFELIN, B. (1989): "Language has a heart", *Text* 9 (1), 7-25.
OLEKSY, W. (1984): "Towards pragmatic contrastive analysis", J. Fisiak (ed.), *Contrastive Linguistics: Prospects and Problems*, Berlin: Mouton, 349-365.
PUTZ, M. y NEFF-VAN AERTSELAER, J. (eds.) (2008): *Developing Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-Cultural Perspectives (Studies on Language Acquisition [Sola]*), Berlin: Mouton de Gruyter.
RUSSELL, J. A. (1980): "A circumplex model of affect". *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(6): 1161–1178.
SCHNOEBELEN, T. (2014): "Linguistic theory and emotion: a tour of pragmatics, sociolinguistics, computational linguistics", Essay on T. Schnoebelen webpage: http://www.stanford.edu/-tylers/emotions.shtml [consulta 10/8/2014]
SCOLLON, R., SCOLLON, S. W. y JONES, R. H. (2012): *Intercultural Communication. A Discourse Approach*, Oxford: Wiley-Blackwell.
THOMPSON, G. (2014): "Affect and emotion, target-value mismatches, and Russian dolls: Refining the APPRAISAL model", Geoff Thompson y Laura Alba-Juez (eds.), *Evaluation in Context*. Pragmatics and Beyond Series, Amsterdam: John Benjamins, 47-66.
VERSCHUEREN, J. (1996): "Contrastive Ideology Research. Aspect of a Pragmatic Methodology", *Language Sciences*, 18, 3-4. 589-603.
VERSCHUEREN, J. (2009): "Introduction. The pragmatic perspective", Verschueren, Jef y Jan-Ola Ostman (eds.), *Key Notions for Pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins.
WIERZBICKA, A. (2003): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*, Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
WILCE, J. M. (2010): *Language and emotion*, Cambridge: Cambridge University Press
YULE, G. (1996): *Pragmatics*, Oxford: Oxford University Press.