

ADQUISICIÓN DE PRAGMÁTICA EN SEGUNDA LENGUA:
UN MODELO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA

María Victoria Romero Betancourt

Submitted to the faculty of the University Graduate School
in partial fulfillment of the requirements
for the degree
Master of Arts in the Teaching of Spanish
in the Department of World Languages and Cultures,
Indiana University

April 2012

Accepted by the Faculty of Indiana University, in partial fulfillment of the requirements for the degree Master of Arts in the Teaching of Spanish.

Marta Antón, Ph.D, Chair

Herbert J. Brant, Ph.D

Master's Thesis
Committee

J. Agustín Torijano, Ph.D

DEDICATORIA

Dedico esta tesis de manera muy especial a mi madre, María, y a mi padre, Eduardo. Gracias por su amor incondicional y ejemplo de valentía, por sus sabias palabras y por enseñarme a amar. A mis queridas hermanas, Carolina y Natalia, por su compañía constante y apoyo, por darle a mi vida una maravillosa combinación de alegría y disciplina. A Charlie, por su gran corazón y ejemplarizar lo que realmente significa *tener mente abierta*. A mi marido y compañero, Juan, por su amor, amistad, apoyo y ejemplo de perseverancia. A Sarita Landsberger Romero, porque eres bondad y luz del cielo.

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer muy especialmente a mi profesora y directora de tesis, Marta Antón, por su apoyo constante y guía sin igual a través de la elaboración de mi tesis, por sus palabras de aliento y ejemplo de profesionalismo; en sus clases encontré la inspiración para estudiar y aprender más sobre pragmática. Este proyecto no lo hubiera podido realizar sin sus valiosos aportes y dirección. Al Profesor Herbert Brant, por aceptar ser miembro de mi comité, y por darme el regalo de introducirme a la lectura de Luisa Valenzuela. Al Profesor Agustín Torijano, por las indicaciones precisas para mejorar mi trabajo, por aceptar ser parte de mi comité, y por animarme siempre a culminar este proyecto. También quiero agradecer a la Profesora Rosa Tezanos-Pinto, por darme la oportunidad de compartir mi ensayo con Luisa Valenzuela, y por todo su apoyo durante el proceso. A la Profesora Nancy Newton, por sus palabras de aliento y cariño. A todos mis profesores de IUPUI y de la Universidad de Salamanca, por sus enseñanzas, y por ayudarme a comprender la magnitud de la riqueza de nuestra lengua y cultura. A mis amigos de maestría, Makarena, Jennifer, Carlos y Amanda, por su amistad y los maravillosos momentos compartidos. A Anita, por prestarme en varias oportunidades *Mar adentro*, inspiración para un capítulo de mi tesis. A mis estudiantes de tutoría, porque me dieron la oportunidad de encontrar esta pasión por la enseñanza del español. A mis estudiantes, por enseñarme a ser mejor profesora y a ver las cosas desde otra perspectiva. La consecución de este Máster ha sido, sin lugar a dudas, una de las mejores decisiones que he tomado en mi vida. A todos, ¡muchas gracias!

ÍNDICE

LISTA DE TABLAS	vii
LISTA DE FIGURAS.....	viii
LISTA DE ABREVIATURAS.....	ix
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1: Pragmática: Marco teórico y estudios anteriores	4
1.1 Introducción.....	4
1.2 Marco histórico.....	5
1.3 La implicatura.....	8
1.4 La deixis	9
1.5 La presuposición.....	11
1.6 Los actos de habla y la cortesía verbal	12
1.6.1 La cortesía verbal	16
1.6.1.1 El principio de cooperación de Grice	17
1.6.1.2 El modelo de cortesía de Lakoff	19
1.6.1.3 La teoría de cortesía de Leech	20
1.7 Conclusión.....	25
CAPÍTULO 2: Adquisición de la pragmática en segunda lengua. Revisión.....	26
2.1 Introducción	26
2.2 Teorías que han influido el estudio de interlengua pragmática	27
2.2.1 Enfoque cognitivo.....	28
2.2.2 Teoría sociocultural	30
2.2.3 Socialización del lenguaje	35
2.3 Desarrollo de la pragmática de segunda lengua (L2).....	41
2.3.1 Comprensión pragmática	43
2.3.2 Transferencia pragmática.....	45
2.3.3 La pragmática y la gramática.....	46
2.4 El rol de la instrucción en la adquisición de pragmática.....	47
2.4.1 Instrucción versus exposición.....	48
2.5 Contextos de aprendizaje	53
2.6 Conclusión	58
CAPÍTULO 3: La enseñanza de la pragmática.....	60
3.1 Introducción	60
3.2 La competencia comunicativa, la competencia pragmática y los estándares	60
3.2.1 Modelos de competencia comunicativa	62
3.3 Modelos anteriores de enseñanza de la pragmática	67
3.4 Análisis de libros de texto.....	78
3.5 Conclusión	89

CAPÍTULO 4: Una unidad didáctica para la enseñanza de la pragmática	91
4.1 Introducción	91
4.2 Unidad didáctica: Organización, materiales y reflexión	92
4.3 Unidad didáctica: Las peticiones –directas e indirectas–. Esquema	109
4.4 Conclusión	112
CONCLUSIÓN.....	113
APÉNDICE A: Standards for Foreign Language Learning.....	118
OBRAS CITADAS.....	120
CURRICULUM VITAE	

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Los adjetivos (y pronombres) demostrativos y la deixis espacial en español	10
Tabla 2	Ejemplos de actos de habla.....	13
Tabla 3	Resultados del análisis de los libros de texto.....	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. 1 Componentes de la competencia comunicativa. Modelo de Bachman	64
Figura 1. 2 Componentes del contexto situacional de la interacción lingüística	66

LISTA DE ABREVIATURAS

PC	Principio de cooperación
PCr	Principio de cortesía
GI	Gestión interrelacional
PSI	Principios sociopragmáticos de interacción
ASL	Adquisición de segunda lengua
LM	Lengua meta
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
LE	Lengua extranjera
ILP	Interlengua pragmática
ZDP	Zona de desarrollo próximo
ELE	Español como lengua extranjera

INTRODUCCIÓN

La competencia pragmática es un componente de la competencia comunicativa. Para que un hablante sea competente en una lengua, no sólo debe tener el conocimiento lingüístico, sino que, además, debe entender las normas, valores y estructuras sociales de la comunidad de habla. Al aplicar estos conceptos al campo de adquisición de segunda lengua (L2) o de lengua extranjera (LE), nos damos cuenta de que la enseñanza de pragmática de L2 es fundamental para ayudar a que el aprendiz establezca las similitudes y diferencias entre las normas, valores y estructuras sociales de su L1 y las de la lengua en estudio. Como no hay un modelo único a seguir en la enseñanza de pragmática para alcanzar los mejores resultados en cuanto a la adquisición de esta competencia, este estudio describe algunos modelos eficaces de enseñanza de la pragmática en el aula de español como lengua extranjera (ELE), y analiza la manera como los libros de texto examinados incluyen y tratan los temas de la pragmática.

El input pragmático en L2 es muy importante para que los aprendices desarrollen la competencia pragmática y por ende, comunicativa. Aunque hay muchas formas de incorporar input pragmático relevante en el aula de ELE, la realidad es que muchos libros de texto continúan enfatizando el componente lingüístico, relegando así el componente pragmático. Si el maestro tiende a usar el libro como material de apoyo en la enseñanza, y el estudiante tiende a usarlo como herramienta de estudio y práctica, en el mejor escenario, entonces, ¿cómo desarrollar eficazmente la competencia pragmática? Este estudio sobre la adquisición de pragmática en segunda lengua no va a solucionar el problema, ni va a proponer la mejor manera de enseñar pragmática; sin embargo, sí aportará al campo de la enseñanza de pragmática, mediante una unidad didáctica que

implementa los hallazgos de varios investigadores en el área de adquisición de segunda lengua, con énfasis en la adquisición de interlengua pragmática, es decir, de pragmática en segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE). La propuesta de este estudio es analizar tres libros de textos con los que se enseña ELE a nivel universitario en primer año en los Estados Unidos, y ver el tratamiento e inclusión de temas pragmáticos, al igual que el tipo de actividades con las que se practican y estudian temas de la pragmática, como los actos de habla y la cortesía, por ejemplo. El estudio busca establecer los porcentajes del tipo de actividades y de contenido pragmático, en relación con el contenido total del libro de texto. También busca analizar cualitativamente la manera como se relacionan las formas lingüísticas de los enunciados y las características sociales y contextuales de dichos enunciados, para verificar si el estudiante es expuesto, o no, a usos variados de la lengua para hacer que las cosas sucedan.

El primer capítulo presenta el marco teórico de la pragmática, y explica en más detalle sus áreas de estudio: la implicatura, la deixis, la presuposición, los actos de habla, y la cortesía verbal. También, incluye los estudios anteriores de pragmática en lengua materna, con énfasis en español. El segundo capítulo revisa las teorías que han influido el estudio de adquisición de interlengua pragmática. Entre ellas tenemos teorías de enfoque cognitivo, como la *hipótesis de notar* de Schmidt y el *modelo bidimensional* de Bialystok; teorías de enfoque social y cultural, como la *teoría sociocultural* y la *socialización del lenguaje*. Aunque las investigaciones de comprensión pragmática de L2 son reducidas dado el énfasis en estudios de producción pragmática, este capítulo explica el desarrollo de la comprensión pragmática y su relación con la gramática, y la transferencia de L1 a L2. Igualmente, resalta los beneficios de la instrucción explícita en

el desarrollo de la competencia pragmática, facilitando el proceso de aprendizaje y mejorando la capacidad para negociar el significado del discurso, tanto en contextos de estudio en el extranjero, como en el institucional, en el país de origen.

El tercer capítulo ilustra los modelos de la competencia comunicativa que han influenciado el estudio de la pragmática, y presenta modelos anteriores de enseñanza de pragmática en el aula de ELE. Explica el objetivo del análisis de libros de texto, mostrando la relación entre los modelos anteriores y la inclusión o no de dichos modelos en los libros analizados. Además, muestra cómo se evalúa la información y el análisis de los resultados.

El cuarto capítulo propone una unidad didáctica para la enseñanza de la pragmática basada en las recomendaciones de los investigadores sobre estrategias eficaces en la enseñanza de actos de habla, y de actividades de análisis y reflexión, que promueven el desarrollo de la competencia pragmática. Además, el objetivo de esta unidad es presentar el tema de las peticiones y su relación directa con la cortesía y la mitigación, y con la variación dialectal del español peninsular y el latinoamericano. Con esta propuesta se espera que otros profesores vean la importancia de estimular la conciencia pragmática de los estudiantes a través del análisis contextual y comunicativo, usando el vídeo como recurso pedagógico y, mostrándole al estudiante, en cierta forma, un uso más auténtico de la lengua.

CAPÍTULO 1

PRAGMÁTICA: MARCO TEÓRICO Y ESTUDIOS ANTERIORES

1.1 Introducción

La comunicación es el objetivo principal de una conversación, bien sea con un hablante nativo de nuestra lengua o de lengua extranjera. Para cumplir este objetivo, hablante y oyente deben compartir el conocimiento del sistema lingüístico de la lengua en que hablan, es decir, necesitan la competencia lingüística para iniciar el proceso de comunicación. No obstante, para interpretar el mensaje y descodificarlo correctamente es necesario que hablante y oyente tengan otros conocimientos para entender el contenido del mensaje, su intención y saber cómo reaccionar. Así, la *pragmática* examina el uso del lenguaje por parte de los hablantes y, establece la relación entre el significado literal y el significado comunicado, lo cual es de vital importancia para entender el español o cualquier otra lengua como un *sistema comunicativo*.

Conversar implica mucho más que transmitir y obtener información, ya que es a través de la conversación que los seres humanos nos relacionamos socialmente. El estudio de la pragmática ha tenido auge en los últimos años, durante los cuales los especialistas en lingüística hispánica han investigado la interacción social a través de diversas teorías. Por consiguiente, la publicación de monografías, libros y colecciones de artículos ha ido en aumento. Este capítulo resume el marco teórico de la pragmática, sus áreas de estudio y los estudios anteriores en cuanto a la pragmática en lengua materna, con especial énfasis en español, a fin de ver su evolución hasta nuestros días y su incidencia en el desarrollo de la competencia comunicativa.

1.2 Marco histórico

Hasta el siglo XIX, las gramáticas tradicionales se enfocaban en describir y codificar la manera correcta de hablar una lengua, por tanto, la lingüística era una disciplina esencialmente prescriptiva (Olarrea, 2006). Más tarde, a principios del siglo XX, el gramático suizo Ferdinand Saussure (1916), considerado el padre de la lingüística moderna, inició estudios de lingüística estructural mediante la semiología, ciencia general de los signos y los distintos sistemas de comunicación y su funcionamiento en la sociedad (Reyes, 1990). Saussure estudió la lingüística como un sistema autónomo de *signos lingüísticos*, excluyendo al hablante y por consiguiente, el uso que éste hacía de la lengua.

Posteriormente, Charles Peirce (1932) plantea que el estudio de los diversos fenómenos de la comunicación debería llevarse a cabo a través de la *semiótica*, así el estudio sería menos lingüístico y más filosófico. Peirce considera el signo lingüístico como uno de los componentes del estudio de los fenómenos de la comunicación (Reyes, 1990). Esta perspectiva fue retomada por el lingüista norteamericano Charles Morris (1938), quien vuelve a poner énfasis en la semiótica como la ciencia general de los signos, de la que dependen la semántica, la sintaxis y *la pragmática*, definiendo ésta última como “la relación entre el signo y sus intérpretes (usuarios)” (Kasper y Rose, 2002, p.2). La propuesta de Morris establece que la semántica estudia el signo en relación con su significado; la sintaxis estudia al signo en relación con otros signos; y la pragmática estudia el signo en relación con sus usuarios (Márquez Reiter y Placencia, 2005). Lo anterior permitió que la pragmática se posicionara como una perspectiva aplicable a cualquier aspecto de la estructura del lenguaje, es decir, a la fonología, la

morfología y la sintaxis, puesto que cualquiera de ellos tiene alguna función relacionada con *la comunicación* (Reyes, 1990).

En la segunda mitad del siglo XX, Noam Chomsky funda la lingüística generativa y transformacional. Según su teoría, el conocimiento de la lengua *-competencia*, y la habilidad de usarla *-actuación*, son dos cosas muy diferentes. Por ejemplo, dos hablantes pueden tener pleno conocimiento del idioma, las reglas que rigen su estructura, su pronunciación, y el significado de las palabras, pero pueden diferir en su habilidad a la hora de usarlo (Olarrea, 2006). Esta división entre *competencia* y *actuación* marca el inicio de la distinción entre la competencia gramatical y lingüística, y la *competencia comunicativa*. Este concepto, introducido por Dell Hymes (1967), plantea que la competencia comunicativa de un hablante incluye la habilidad de producir e interpretar correctamente oraciones, usarlas en situaciones apropiadas y responder hábilmente al juego lingüístico. Así, Hymes propone que los lingüistas estudien el lenguaje como una *conducta comunicativa* y una *acción social*, y por tanto una teoría del lenguaje tiene que establecer una *gramática cultural* (Hymes, 1974, p.123). Aunque el enfoque, la metodología y los objetos de estudio de las nuevas investigaciones variaban, el interés por analizar las relaciones entre la lengua, la comunicación y los usuarios se hacía inminente.

Austin (1962), analiza por primera vez los usos del lenguaje corriente y fija las bases para la teoría de los actos de habla y, posteriormente, con la presentación de la teoría de Grice (1975) se consolida el estudio de la pragmática. Sin embargo, el análisis del lenguaje desde el punto de vista de los usuarios y las relaciones que conlleva dicho estudio se ha desarrollado bajo diferentes perspectivas. Escandell Vidal (2004) expone

que, por un lado, la *pragmática sociocultural* se ha enfocado en los factores externos, es decir, en los factores sociales y culturales que intervienen en la selección e interpretación de la forma lingüística. Esto incluye los estudios de la cortesía, la investigación sobre estilos de conversación, retórica, géneros discursivos y registro. Por otro lado, la *pragmática cognitiva* se ha enfocado en los factores internos, como el conocimiento del sistema lingüístico, del cual parte el proceso de inferencia que lleva, últimamente, a la interpretación de un enunciado o a la “relación interfaz entre la gramática y la pragmática” (Escandell Vidal, 2004, p.348). En consecuencia, en el estudio de la pragmática convergen diferentes disciplinas, entre ellas, la lingüística, el análisis del discurso, la filosofía, la sociología (cultural y lingüística), la antropología y, la psicología cognitiva e intercultural. A partir de estas áreas de investigación se han desarrollado diversas teorías para su exploración y, aún así no existe una teoría de la pragmática con una metodología única a su investigación (Márquez Reiter y Placencia, 2005). Crystal (1985) define la pragmática como el estudio del lenguaje desde el punto de vista de los usuarios, especialmente de las elecciones que ellos hacen, las restricciones que ellos encuentran al usar la lengua en la interacción social y, los efectos que el uso del lenguaje tiene en otros participantes en el acto de comunicación. Es decir, la pragmática es el estudio de la acción comunicativa en su contexto sociocultural (Kasper, 1997). Después de Grice (1975) se han desarrollado diferentes teorías, las cuales serán discutidas más adelante. La siguiente sección compila las áreas de investigación de la pragmática, prestando especial atención a la cortesía, enfoque del presente estudio.

1.3 La implicatura

Un acto de habla puede expresarse de manera indirecta y a menudo el hablante nativo deja que el oyente infiera el significado que quiere comunicar; este fenómeno recibe el nombre de implicatura. Un acto de habla puede tener diferentes interpretaciones según el contexto de la conversación, la intención del hablante y la interpretación por parte del oyente. Desde el punto de vista de la intención comunicativa, un enunciado puede tener un valor ilocutivo. Por ejemplo:

¿Vamos a hacer ejercicio ahora?

- a. Mmm, estoy cansado
 - b. Mmm, tengo sueño
 - c. Mmm, esta novela está muy interesante
 - d. Mmm, viene Pepe esta tarde
- etc.

(Silva-Corvalán, 2001, p.132-133).

Según la semántica de los actos de habla, las diferentes alternativas de respuesta en este ejemplo demuestran que todas ellas expresan lo mismo, es decir, que la persona no quiere hacer ejercicio en ese momento. No obstante, el hablante ha decidido suavizar la fuerza de su mensaje dando una respuesta indirecta. Así, la comunicación es un acto de fe, en el lenguaje y en el interlocutor, puesto que en condiciones normales una persona va a tratar de entender lo que intentamos comunicar, es decir, va a cooperar en la tarea de comunicación, descodificando la oración e infiriendo el sentido y la fuerza de los enunciados que aparecen en las oraciones. Este principio de cooperación, expuesto por Grice (1975), permite que los hablantes infieran el significado implícito, y aunque la inferencia es una dimensión del significado pragmático, ésta no forma parte del sentido literal de un enunciado, en cambio, se produce por la combinación del sentido literal y el contexto (Reyes, 1995).

1.4 La deixis

Los déicticos son elementos lingüísticos que para ser interpretados requieren del apoyo de un contexto, ya que éstos hacen conexiones entre lo que se dice y los objetos del contexto. Siguiendo la clasificación de Fillmore (1975), la deixis se agrupa en cuatro categorías:

a. Personal:

- Los que hablan o en nombre de quien se habla: yo, nosotros/as
- Los que escuchan: tú, Ud. Vosotros/as
- Los referentes que no están hablando o participando en la conversación

b. Espacial:

- El lugar del hablante: aquí, acá
- El lugar del oyente: ahí
- El lugar de otras personas o referentes: allí, allá
- Los adjetivos y pronombres demostrativos: detallados en la Tabla 2

c. Temporal, organizados en torno al presente, tenemos:

- El momento en el que habla el hablante: ahora
- El momento anterior en el que habla el hablante: ayer
- Después del momento en el que habla el hablante: mañana

d. Social:

- Elementos que dependen de la relación social entre los participantes, manifestando ciertos condicionamientos sociales y culturales. Por ejemplo,
 - Los honoríficos y las palabras usadas en actos de humildad (Koike, Pearson, y Witten, 2003).

- El tratamiento formal e informal en la segunda persona del singular, Usted y tú, o en el plural, ustedes (en Latinoamérica), y vosotros en el español peninsular.

Tabla 1 <i>Los adjetivos (y pronombres) demostrativos y la deixis espacial en español</i>		
aquí / acá	ahí	allí / allá
1ª persona (cerca del hablante)	2ª persona (cerca del oyente)	3ª persona (lejos del oyente/hablante)
Este, esta, estos, estas (éste, ésta, éstos, éstas)	Ese, esa, esos, esas (ése, ésa, ésos, ésas)	Aquel, aquella, aquellos, aquellas (aquél, aquélla, aquéllos, aquéllas)

(Koike y Klee, 2003, p.153).

Ejemplo: Ayer no vino (a clase) la chica que se sienta allí.

En este ejemplo, la expresión *ayer* relaciona la acción del verbo ‘venir’ –en el pretérito– con un tiempo medido desde el presente del hablante. El pronombre demostrativo *allí* corresponde a la deixis espacial. Los deícticos hacen conexiones entre lo que se dice y entidades del contexto. En el momento en que, para asignar significado a expresiones lingüísticas debemos recurrir al contexto, allí estamos haciendo pragmática (Reyes, 1995). Las estrategias deícticas están orientadas al punto de referencia del hablante, y al usarlas, los hablantes se acercan o se alejan de sus propuestas. Por ejemplo, un hablante que elige la forma *No pudimos encontrar la calle*, en lugar de *No pudiste encontrar la calle*, se acerca a la proposición, atribuyéndose responsabilidad por la acción y, de hecho, mostrando solidaridad o cortesía positiva hacia el oyente (Márquez Reiter y Placencia, 2005, p.168). Blas Arroyo (2000) examinó cómo en España durante un debate presidencial los políticos manipulan el sistema pronominal para expresar

ciertos puntos de vista, una ideología o alianza, fortalecer la solidaridad, o atribuir responsabilidad por cierto acto, como en el ejemplo mencionado anteriormente.

1.5 La presuposición

Se refiere a la información o conocimiento que el hablante asume que sus oyentes tienen en el momento de emitir un enunciado. El hablante, además de los deícticos, tiene diversos recursos para hacer explícito o subjetivo un mensaje. El contenido que permanece en un enunciado, independientemente del modo en que se haga, es lo que se llama *contenido proposicional* (Fernández, 1998). Terrell y Hooper (1974) explican que el modo indicativo se utiliza en una cláusula de complemento cuando la intención del hablante es indicar una creencia como parte de su percepción individual de la realidad, es decir, el hablante acierta la veracidad de la información. Por ejemplo, *Creo que te vas*. En cambio, el uso del modo subjuntivo no implica que el hablante afirme un enunciado para expresar deseo, falta de credibilidad, incertidumbre o algún evento irrealizado. Por ejemplo, *Quiero que te vayas*. Mejías-Bikandi (1994) argumenta que lo planteado por Terrell y Hooper no puede explicar todos los casos del modo, principalmente en expresiones de emoción, proponiendo que el modo indicativo es usado en una cláusula de complemento cuando la intención del hablante es indicar que una proposición es parte de una visión individual de la realidad. Pero las expresiones de emoción no enuncian esta visión de la realidad ni la veracidad, porque el hablante asume que el oyente ya está familiarizado con la presuposición de la cláusula dependiente, y por ende, el hablante confía en la presuposición pragmática. Por ejemplo, *Me alegro de que hayas venido* (Koike, Pearson, y Witten, 2003, p.174).

1.6 Los actos de habla y la cortesía verbal

Las áreas de estudio de la pragmática incluyen los actos de habla, la implicatura, la deixis, la presuposición, la cortesía, así como el análisis del discurso (textual). La siguiente sección resume algunos estudios en español como lengua materna, dedicados al análisis de actos de habla y cortesía verbal. A su vez, se hace una revisión de las ideas centrales de la teoría de los actos de habla, pues teniendo en cuenta que la función de un enunciado varía de acuerdo al contexto social, cognitivo y cultural, el estudio de esta teoría es de suma importancia para la pragmática.

Los enunciados que constituyen actos de habla son diversos, y dado que la comunicación va mucho más allá de emitir frases declarativas, verdaderas o falsas, los lingüistas han estudiado otras frases, como las exclamaciones o las exhortaciones, las expresiones de deseo, las preguntas y sugerencias, entre otras, con el fin de estudiar las particularidades del significado de los enunciados. El filósofo John Austin (1962), revolucionó el estudio del lenguaje cotidiano con la teoría de los actos de habla, dando a éste mayor importancia y validez dentro de los estudios lingüísticos. Con la publicación de su libro *How to do things with words*, Austin demostró que las oraciones declarativas no describen siempre hechos o estados de cosas en el mundo y fue más allá de demostrar la veracidad o falsedad de los enunciados, atribuyendo que, al emitir un enunciado, hacemos cosas y realizamos acciones (Placencia y Bravo, 2002; Siebold, 2008). Se puede así decir que Austin es el iniciador de la pragmática moderna (Escandell Vidal, 2002).

Koike y Klee (2003) presentan ejemplos de enunciados que constituyen actos de habla, los cuales se detallan en la Tabla 2.

Como vemos, el significado de cada enunciado es el *contenido proposicional*, lo que dicen las palabras. La fuerza de cada enunciado es lo que hacemos con las palabras, es decir, mandar, pedir, sugerir, disculpar, rechazar, desafiar o despedirse.

Tabla 2 <i>Ejemplos de actos de habla</i>	
Acto de habla	Ejemplo
Mandato	1. Venga ahora mismo.
Petición	2. ¿Podría Ud. decirme dónde queda el correo?
Sugerencia	3. ¿Por qué no estudias con Marisa?
Disculpa	4. Lo siento muchísimo
Rechazo	5. No me conviene acompañarte ahora.
Desafío	6. Sé que puedes escribir algo mejor que esto.
Despedida	7. Hasta luego.

(Koike y Klee, 2003, p.142).

La teoría de los actos de habla propone que se pueden distinguir *enunciados constatativos o asertivos*, que describen un estado de cosas y de los que se puede decir si son verdaderos o falsos; y *enunciados realizativos o performativos*, a los que no se puede asignar valor alguno de verdad sino, condiciones de *felicidad o infelicidad*. Así por ejemplo, al obtener la respuesta a la pregunta 2, “al cruzar la calle lo encuentra”, se estaría cumpliendo el propósito y el interlocutor llegaría *felizmente* a su destino.

Para que un acto *realizativo* sea feliz, éste debe ser realizado por la persona adecuada, en este ejemplo, por una persona que sepa dónde queda la oficina del correo, y que siga el procedimiento correcto de ejecución del acto, es decir, que le indique correctamente cómo llegar a su destino. Sin embargo, Austin modificó esta distinción inicial entre constatativos y performativos al comprobar que en múltiples ocasiones un acto constatativo podía tener igualmente carácter de acción. Austin propuso una

clasificación de tipos de actos de acuerdo a su fuerza *locutiva, ilocutiva y perlocutiva*. En actos de habla indirectos no hay una correspondencia directa entre la proposición y la fuerza del enunciado; por tanto, un enunciado puede tener un valor ilocutivo. Por ejemplo:

-Marido: ¿Has visto mis lentes?

-Mujer: Fíjate en la cocina

(Reyes, 1990, p.73).

Placencia (2005) estudió la variación pragmática en tiendas de las ciudades de Quito, Ecuador y Madrid, España. En el análisis de los actos de habla de su estudio, específicamente de las solicitudes de productos realizadas por los clientes, y las subsecuentes interacciones cliente-dependiente, Placencia encontró diferencias interpersonales entre el español peninsular y el andino al expresar deseos, lo cual refleja cómo la relación de servicio es percibida por cada grupo de hablantes. En esta investigación, la *'preocupación interpersonal'* hace referencia a la muestra de atención hacia las personas que interactúan, enfocándose en la persona, más que en la transacción comercial en sí. El estudio concluye que los quiteños están más orientados a las personas que los madrileños, dado que expresan una mayor deferencia al cliente, desde el inicio de la conversación hasta realizar la transacción. Sin embargo, los clientes quiteños mostraron preferencia por la solicitud imperativa (60.29%) mientras que los madrileños prefieren la solicitud cuasi-imperativa (32.5%), imperativa (22.5%), y afirmaciones (18.75%). Desde el punto de vista pragmático, estas dimensiones están muy sujetas a la variación cultural, lo cual se ha demostrado en estudios anteriores, en los cuales se ha concluido que los andinos perciben a los madrileños cómo más orientados a la tarea (Placencia, 1998); los españoles son más orientados a las personas que los daneses

(Grindsted, 1995); y, los españoles perciben a los suecos cómo más orientados a la tarea (Fant, 1995). Sin embargo, mientras que los españoles están más orientados a las personas que los daneses, en algunos contextos, los quiteños pueden estar más orientados a las personas que los madrileños (Placencia, 2005).

En contraste con el estudio anterior, Placencia (1998) en su estudio de variación pragmática del español, enfocado en las peticiones que sucedían en los centros de información en un hospital en Quito y en Madrid, concluye que las peticiones en Quito eran más indirectas, deferentes y formales que los pedidos en una situación similar en Madrid. Por ejemplo, en Quito, al dirigirse a un empleado, el pedido para usar el teléfono se hace usando la forma de Ud. en vez de tú y, en general, hay un mayor grado de formalidad en el lenguaje en este contexto:

- Buenas tardes. Tenga la bondad de prestarme el teléfono.
- Señorita, puedo molestarle con el teléfono.
- Señorita, buenos días. ¿Me podría prestar un ratito su teléfono?

Por el contrario, en Madrid:

- ¿Me dejas el teléfono?

(Koike y Klee, 2003, p.145).

Aunque en los dos estudios se realizaron solicitudes y pedidos, en el estudio de Placencia (2005) la interacción es cliente-dependiente, mientras que en Placencia (1998) la solicitud no conlleva una obligación en quien escucha la solicitud, pues en ese caso el oyente estaba haciéndole un favor al solicitante. Blum-Kulka y House (1989) exponen que al parecer cuanto mayor es el derecho del cliente para solicitar o hacer una pregunta, y mayor la obligación del oyente (dependiente) para cumplir dicha solicitud, menor es la motivación de usar una forma indirecta (Placencia, 2005). Ésta puede ser la razón por la

cual al analizar los datos de Quito, hay un mayor número de solicitudes imperativas en las transacciones cliente-dependiente del estudio de Placencia (2005), pero más solicitudes indirectas en los pedidos para usar el teléfono del hospital, en el estudio de Placencia (1998).

1.6.1 La cortesía verbal

La atención, respeto o afecto que tiene alguien hacia otra persona es demostrado a través de la cortesía. Este fenómeno de gran importancia en el trato social en todas las culturas, se puede realizar lingüísticamente de forma diferente, creando en muchos casos, problemas de interacción intercultural (Koike y Klee, 2003). Haverkate (1994) y Márquez Reiter (2000) consideran que, a pesar de que la cortesía es expresada por un hablante en relación a un oyente, ésta se asocia con la consideración recíproca de las obligaciones y deberes de cada uno, luego el comportamiento cortés es visto como un recurso para buscar un equilibrio en las relaciones interpersonales (Márquez Reiter y Placencia, 2005). Un comportamiento (des)cortés está basado en un modelo social o estándar que dicta si un acto puede ser considerado como cortés o descortés. Dicho modelo creado y seguido por los miembros de una comunidad en particular, ha sido codificado en manuales de urbanidad y preservado a través del lenguaje. Por eso, existen grados de formalidad y estilos de acuerdo al *contexto cultural* (Blum-Kulka, 1990). Las condiciones sociales que hacen posible que los hablantes accedan y controlen los recursos del lenguaje varían de acuerdo al contexto sociocultural y, ya que la pragmática estudia el lenguaje desde el punto de vista del usuario, también se aproxima a la consideración de las condiciones sociales que hacen posible que los hablantes usen eficazmente los recursos del lenguaje.

Si bien el principio de cooperación (PC) de Grice (1975) no se relaciona directamente con la cortesía, éste ha sido un punto de partida para el desarrollo de principios que explican la cortesía verbal. La siguiente sección revisa las teorías más prominentes en el estudio de la cortesía y su incidencia en el estudio de la cortesía en español.

1.6.1.1 El principio de cooperación (PC) de Grice

El *PC* y las máximas de comunicación de Grice fueron formuladas partiendo del hecho de que el propósito de la conversación es el intercambio eficaz de información. Aunque el *PC* no describe comportamientos ideales ni buenas maneras, el acto de comunicarse crea expectativas en las que el enunciado es interpretado siguiendo cuatro máximas de comunicación. Márquez Reiter y Placencia (2005) las resumen así:

- a) Cantidad: una persona procura que su contribución sea tan informativa como sea requerido y no dará más información de la necesaria.
- b) Calidad: una persona procura que su contribución sea verdadera, y no dirá algo falso o de lo cual tenga poca o ninguna evidencia.
- c) Relevancia: lo que una persona dice tiene relación con el tema del que se habla y así el enunciado es eficiente.
- d) Manera: al emitir un enunciado, una persona evita expresiones ambiguas o desordenadas, así el enunciado es claro.

Estas cuatro máximas se cumplen en el siguiente ejemplo:

-Marido: ¿Dónde están mis lentes?

-Mujer: En la mesa del comedor.

(Márquez Reiter y Placencia, 2005, p.146).

La respuesta ofrecida por la mujer cumple la máxima de cantidad, pues ha dado información suficiente y necesaria; la respuesta es verdadera, por tanto cumple la máxima de calidad; la respuesta tiene relación directa con la pregunta que se le ha formulado, por tanto cumple la máxima de relevancia; finalmente, la respuesta es clara, cumpliéndose así la máxima de manera. Aunque el cumplimiento de estas máximas conforma intercambios ideales, cada una de ellas puede ser ignorada con el fin de cumplir diferentes propósitos en la comunicación, incluyendo razones de cortesía. Grice expone que las tres primeras máximas hacen referencia *a lo que se dice* mientras que la cuarta se refiere a *cómo se dice*. Es allí donde entra la implicatura, ya que un enunciado puede decirse de forma indirecta para suavizar su significado y no ofender a quien participa en la interacción. Por ejemplo:

-Dos amigas A y B van de compras. A necesita un vestido para asistir a una boda.

A: ¿No será demasiado justo demás como para la iglesia?

B: El otro que te probaste me parece más lindo.

(Márquez Reiter y Placencia, 2005, p.147).

En este ejemplo, el significado implícito del mensaje de B indica que A debe comprar otro vestido, pues el que se ha probado sí es demasiado justo. Asumiendo que A coopera e infiere el significado emitido por B, habría una transmisión eficaz de información. Pero ése no es siempre el caso. Grice asume que el principio de cooperación y las máximas de comunicación se cumplen con exactitud y son universales. No obstante, Krauss y Fussell (1996) objetan que no es claro qué puede constituir un enunciado relevante o irrelevante, o un enunciado que brinde la información adecuada; por lo tanto, las máximas no pueden considerarse universales. Hymes (1986) puntualiza que las máximas pueden ser consideradas universales únicamente si son reinterpretadas

como dimensiones de comportamiento (Márquez Reiter y Placencia, 2005). Pese a las críticas, el modelo de Grice continúa siendo uno de los modelos a seguir en el estudio de la pragmática lingüística y, a partir de él, se han continuado desarrollando teorías de cortesía.

1.6.1.2 El modelo de cortesía de Lakoff

El modelo de cortesía de Lakoff (1973) precisa dos reglas: 1) ser claro; y 2) ser cortés. La primera regla subsume las máximas de conversación de Grice; la segunda, ser cortés, implica no imponer, dar opciones y ser amigable con su interlocutor. La imposición se relaciona con la distancia y la formalidad; el dar opciones con la deferencia, y por último, la amigabilidad con la camaradería y la capacidad de hacer sentir bien a su interlocutor. La claridad del enunciado permite que éste sea eficiente, mientras que la cortesía aborda la naturaleza interpersonal del intercambio, prestando atención a los aspectos sociales de la interacción (Márquez Reiter y Placencia, 2005). Para Lakoff las reglas de cortesía están presentes en la interacción, pero cada cultura hace énfasis en la regla que considera más importante, de acuerdo a su contexto cultural. Márquez Reiter y Placencia (2005) exponen que Lakoff (1990) define la cortesía como un sistema diseñado para facilitar la interacción en las relaciones interpersonales, minimizando el potencial de conflicto y confrontación inherente en el intercambio con otros seres humanos.

Lakoff le da al principio de cooperación y a la cortesía el mismo estatus, ya que para la autora comunicar información de forma eficaz es tan importante como reducir toda fuente de conflicto y confrontación en la interacción. Si hay desviación del principio de cooperación y sus máximas, puede ser por motivos de cortesía. Una de las

críticas que ha tenido este modelo es la falta de explicación entre las relaciones de los participantes y sus expectativas en la interacción (Brown, 1976), la distinción entre las reglas lingüísticas y las pragmáticas, donde la distinción entre el significado del enunciado y su función comunicativa se pierde (Franck, 1980), y la confusión entre la naturaleza descriptiva y prescriptiva de sus reglas (Eelen, 2001; Márquez Reiter & Placencia, 2005).

1.6.1.3 La teoría de cortesía de Leech

Leech (1983) complementa el principio de cooperación de Grice con el *principio de cortesía* (PCr). Para Leech ser cortés es expresar creencias corteses que favorecen al oyente, y ser descortés es expresar creencias descorteses que, de una u otra forma, son desfavorables para el oyente. El PCr de Leech sigue seis máximas de comunicación: 1) tacto; 2) generosidad; 3) aprobación; 4) modestia; 5) acuerdo; y 6) simpatía. La extensión que Leech hace al principio de cooperación de Grice mediante su PCr intenta explicar la motivación intrínseca del uso de estrategias indirectas para llevar a cabo la comunicación. Según el autor, la cortesía es el fenómeno pragmático que incentiva el uso de la comunicación indirecta; y es también una de las razones por las cuales los interlocutores no cumplen a cabalidad el principio de cooperación de Grice, el cual busca la comunicación eficaz de información. Para Leech evadir la discordia es más importante que buscar el acuerdo (Márquez Reiter y Placencia, 2005). Una de las críticas que ha tenido este modelo es que Leech asume que el ser cortés y el ser indirecto van de la mano (Blum-Kulka, 1987). Otra crítica es que las máximas de comunicación propuestas por el autor parecen depender de la cultura, y es probable que culturas diferentes otorguen distintos valores a las máximas; incluso, podrían tener otras máximas.

Posteriormente, Sperber y Wilson (1986) presentan la teoría de la relevancia, que aunque inspirada en Grice, difiere al considerar que *la relevancia* es el principio que explica todos los actos comunicativos y que en un comunicado hay diferentes grados de relevancia. Estos grados se determinan de acuerdo al *contexto*, por lo que la inferencia entra a hacer parte fundamental en el proceso de interpretación (Koike, Pearson, y Witten, 2003, p.162).

Sin lugar a dudas, el modelo de cortesía más extendido en el mundo anglosajón es el de Brown y Levinson (1987), el cual plantea que todos los adultos competentes miembros de la sociedad se preocupan por la imagen que proyectan a otros y reconocen que otras personas tienen la misma aspiración. Así, la *imagen negativa* es el deseo que una persona tiene de no ser impedida por nadie, es decir, ser libre para actuar sin que se le imponga algo. Entretanto, la *imagen positiva* es la aspiración que una persona tiene de ser deseada por alguien que le brinde aprecio y apruebe su personalidad (Márquez Reiter y Placencia, 2005, p.154).

En este modelo, el agente preferiblemente cuidará su imagen pública, o bien la perderá con el fin de protegerse a sí mismo o perturbar la imagen de otros. Es por esto que “la cortesía se refiere al uso de estrategias encaminadas a proteger la imagen de los participantes frente a actos amenazantes, en cuanto se busca evitar conflictos en la interacción” (Hernández y Placencia, 2004, p.130). No obstante, algunos investigadores, como Eelen (2001), han criticado este modelo ya que basa la interacción social en los comportamientos corteses, no dando cabida a la aplicación de comportamientos no corteses. Lo anterior motivó a Culpeper (1996) y Culpeper, et al. (2003), a proponer un

modelo de descortesía que complementara el trabajo de Brown y Levinson (Hernández y Placencia, 2004, p.131).

La crítica más fuerte a este modelo es su aplicabilidad, ya que subestima la complejidad de los sistemas de cortesía de culturas orientales versus occidentales. Gu (1990), Mao (1994), y Pan (1995) consideran irrelevante el concepto de *imagen negativa* en la cultura china, dónde el énfasis se hace en el individuo como parte de un grupo, más no en su autonomía. Por otra parte, Matsumoto (1988, 1989) y Ide (1989) también consideran inaplicable el concepto de *imagen negativa* en la cultura japonesa. Matsumoto explica que en la lengua y cultura japonesa se da mucha importancia a los marcadores sociales (como los honoríficos), por tanto, la imagen negativa no satisface las normas de cortesía de esta cultura. Aunque Ide acepta la universalidad de la distinción de imagen positiva y negativa, sugiere adicionar un elemento de discernimiento de cortesía ‘*wakimae*’ que permita su aplicación a las normas de Japón (Márquez Reiter y Placencia, 2005, p.160).

En el estudio de cortesía de conversaciones telefónicas desarrollado en Ecuador, Placencia (1996) está en desacuerdo con el énfasis que la cortesía negativa hace en el individuo, ya que dicho énfasis no corresponde con el comportamiento deferencial de los ecuatorianos (quiteños), quienes prestan mayor atención a su posición dentro del grupo, que a su libertad de acción (Márquez Reiter y Placencia, 2005, p.161).

Consiguientemente, Escandell-Vidal (1996, 1998a, 1998b), basada en el modelo de Sperber y Wilson (1986), propone un modelo de cortesía que asume que toda comunicación es relevante, y que el contexto es la percepción que el oyente asume para interpretar el mensaje. Así, el oyente selecciona el contexto que va a dar una

interpretación relevante al mensaje, luego la cortesía está más relacionada con la relevancia, que con las inferencias. Esta perspectiva añade una dimensión cognitiva a la interpretación de actos de habla más allá de la propuesta de Brown y Levinson, e igualmente permite que los actos de comunicación de cortesía en diferentes culturas puedan ser analizados (Koike et al., 2003, p.162).

Por otra parte, la propuesta de Spencer-Oatey (2000, 2005), y Spencer-Oatey y Jiang (2003), intenta responder a varias de las críticas a los modelos tradicionales (Brown y Levinson, 1987; Leech, 1983; Fraser, 1990). Este modelo propone reunir aspectos esenciales de cada uno de los modelos anteriores en un solo marco de estudio. Spencer-Oatey y Spencer-Oatey y Jiang plantean estudiar la cortesía dentro del estudio de la *gestión interrelacional (GI) (rapport management)* y *principios sociopragmáticos de interacción (PSI)*. Aunque la noción de *imagen* de estos autores es más compleja que la propuesta por Brown y Levinson, ésta es sólo una de las motivaciones en el uso de estrategias de cortesía. Así, el estudio de GI además de la imagen, incluye otras motivaciones como los derechos y obligaciones que tienen los participantes en una determinada actividad, esto es, las responsabilidades de comportamiento; y las metas que persiguen los participantes en la interacción. Los *principios sociopragmáticos de interacción (PSI)* son similares a lo que House (1996, 2000), menciona como ‘dimensiones de variación transcultural’, y que Fant (1989) llama principios de estilo comunicativo o prioridades culturales. Los PSI influyen el tipo de comportamiento adoptado por los participantes, pero sin favorecer a uno más que a otro, como es el caso en el modelo de Brown y Levinson. Por lo tanto, el comportamiento está sujeto a la variación situacional y cultural, no solo en actos de habla, sino también en el discurso.

La relevancia de un PSI dependerá del contexto. Hernández y Placencia (2004), basaron su estudio de interacciones interpersonales en las farmacias de Sevilla y Londres en el modelo de *gestión interrelacional* y los *principios sociopragmáticos de interacción*, así como en los estudios transculturales de Fant (1989) y House (1996, 2000). Los resultados mostraron que había preocupación por la imagen grupal en las interacciones sevillanas y no en las londinenses. Se observó que en cuanto a derechos y obligaciones hay variación en lo que se considera un comportamiento permisible, y en la percepción de la transacción. En el caso de los sevillanos, el intercambio es igualitario, mientras que para los londinenses representa cierto grado de imposición. En cuanto a las metas que persiguen los participantes, tanto sevillanos como londinenses, atienden a metas transaccionales y relacionales, aunque los mecanismos y el grado de interacción difieren de un país a otro.

García (2009) basó su estudio de actos de habla de felicitaciones, en la teoría de gestión interrelacional de Spencer-Oatey (2005). Entre los estudios realizados previamente por hispanistas tenemos actos de habla de agradecimiento en el español peninsular (Hickey, 2005; De Pablos Ortega, 2006), ofrecimiento de cumplidos por hablantes argentinos y españoles (Alba Juez, 2000), uruguayos (Achugar, 2001, 2002), respuestas a cumplidos por mexicano americanos (Valdés y Pino, 1981), y por españoles (Lorenzo-Dus, 2001).

Para Verschueren (2002), la pragmática es “la lingüística del uso del lenguaje, carente de unidad(es) de análisis propia(s) y objeto(s) correlacional(es).” Su objeto de estudio es “el funcionamiento significativo del lenguaje en uso real, como una forma compleja de comportamiento que genera significado.” (p.47). Así, es *el significado* el

rasgo que estudia la pragmática, el cual se genera dinámicamente en el proceso de uso del lenguaje y, no es un punto estable de la forma lingüística. Verschueren, basándose en los aportes de Vygotsky (1978), agrega que los procesos mentales que permiten la interpretación lingüística están inmersos en lo social, y por consiguiente la mente que procesa lenguaje es la “mente en sociedad” (Verschueren, 2002, p.278). Dado que la pragmática es una perspectiva funcional sobre el lenguaje, debe tener en cuenta la complejidad de su funcionamiento en el ámbito cognitivo, social y cultural, ya que todos ellos forman parte de la comunicación.

1.7 Conclusión

La pragmática es un área de la lingüística que estudia el uso de la lengua de acuerdo al contexto. La pragmática estudia el significado de las palabras que se usan en actos de comunicación. Por tanto, estudia las intenciones del hablante, cómo el hablante expresa sus intenciones, y cómo dichas intenciones son entendidas por el oyente. El significado completo de un enunciado está constituido por lo que el hablante quiere comunicar explícita e implícitamente. Para interpretar dicho significado se necesita descodificar los signos lingüísticos y realizar un proceso de inferencia. Dentro de las áreas de estudio de la pragmática tenemos la implicatura, la deixis, la presuposición, los actos de habla y la cortesía verbal. La siguiente sección presenta las teorías que han contribuido al estudio de adquisición de pragmática de L2, y revisa los estudios de adquisición de pragmática en lengua extranjera, incluyendo el español.

CAPÍTULO 2

ADQUISICIÓN DE LA PRAGMÁTICA EN SEGUNDA LENGUA. REVISIÓN

2.1 Introducción

La pragmática ha sido estudiada en el contexto de adquisición de segunda lengua (ASL) con el fin de descubrir la forma en que los aprendices en diferentes niveles de habilidad lingüística entienden y manejan una situación en la lengua meta (LM); y también, cómo ellos pueden codificar sus intenciones y actitudes (Koike et al., 2003). La mayoría de las investigaciones de pragmática de segunda lengua (L2) o de lengua extranjera (LE) se han enfocado en la forma en que los estudiantes de diferentes niveles usan la lengua en actos de habla variados y, por consiguiente, se ha hecho énfasis en el uso más que en la adquisición de esta competencia (Kasper, 1996; Kasper & Rose, 1999, 2002). Igualmente, las investigaciones de pragmática de L2 o de LE se han orientado en la comprensión y producción de significado pragmático en la interacción de situaciones diversas, y en aspectos pragmáticos de la producción escrita en L2 o LE (Kasper & Rose, 2002).

Este énfasis en la comprensión y producción de significado pragmático, y en aspectos pragmáticos de la producción escrita en L2 o LE ha sido tomada en cuenta por varios investigadores que desde hace una década han estudiado la ASL desde una perspectiva que sitúa el aprendizaje en la esfera social y cultural y, por lo tanto, el área de adquisición de pragmática se ha beneficiado de ello. Algunos estudios que conceptualizan el aprendizaje de la pragmática como una práctica social (DuFon, 1999; Siegal, 1994, 1995, 1996; Belz & Kinginger, 2002, 2003; Kinginger & Belz, 2005; Ohta, 2005; Shively, 2008, 2010, 2011) nos indican cómo se lleva a cabo el proceso de

adquisición teniendo en cuenta variables como los contextos de aprendizaje, el rol de la instrucción, y la transferencia de L1 a L2. Este capítulo revisa los estudios realizados en adquisición de la pragmática en lengua extranjera, incluyendo el español, y resume las teorías más influyentes en su estudio.

2.2 Teorías que han influido el estudio de interlengua pragmática

El estudio de la pragmática en segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) se conoce como interlengua pragmática (ILP), la cual estudia la competencia pragmática de los aprendices de L2, es decir, la habilidad que dichos estudiantes tienen para *entender y realizar una acción* en la LM. Kasper y Blum-Kulka (1993) definen la interlengua pragmática como un *híbrido de segunda generación*, la cual se deriva de dos áreas de investigación diferentes pero que a su vez se complementan: la adquisición de segunda lengua (ASL) y la pragmática. No obstante, la investigación de ILP se ha enfocado principalmente en la comprensión y producción de actos de habla en L2 (Kasper & Rose, 2002), dejando relegado el aspecto de adquisición (Barron, 2003). Por consiguiente, en los últimos años se ha visto un avance en el área de investigación de adquisición de interlengua pragmática, ya que varios investigadores vieron la inminente necesidad de estudiar cómo los aprendices de L2 adquieren o desarrollan las habilidades de comprensión y producción pragmática en la LM.

Es importante notar que la mayor parte de la metodología de investigación y de los antecedentes teóricos de interlengua pragmática han surgido de la pragmática intercultural (Kasper & Blum-Kulka, 1993). Por consiguiente, los estudios iniciales de adquisición de IPL se llevaron a cabo con enfoques más descriptivos que guiados por teorías de adquisición de segunda lengua y, aunque existen estudios que ya han adoptado

dichas teorías para explicar el desarrollo de la adquisición de la interlengua pragmática, el número de publicaciones es aún reducido (Barron, 2003). En la siguiente sección se resumen las teorías que han influido principalmente el estudio de la ILP.

2.2.1 Enfoque cognitivo

Dos teorías de enfoque cognitivo en la investigación de adquisición de segunda lengua fueron extendidas por sus autores para el estudio del desarrollo de la ILP. La hipótesis de Schmidt (Schmidt, 2001; Schmidt, 1995; Schmidt, 1993; Schmidt & Frota, 1986), y el modelo bidimensional del desarrollo de habilidad lingüística de segunda lengua de Bialystok (Bialystok, 1993, 1994). Estas dos teorías se enfocan en niveles diferentes del proceso de aprendizaje.

La hipótesis de *notar* de Schmidt o “*the noticing hypothesis*” se enfoca en la fase inicial del *procesamiento del input* y las condiciones de atención requeridas para que el *input* (los datos disponibles en el medio ambiente del aprendiz) se convierta en *intake* (la parte del input de la que el aprendiz se apropia para construir la *interlengua*). De acuerdo con Schmidt, la atención es necesaria para comprender prácticamente todos los aspectos de adquisición de segunda lengua (Schmidt, 2001). Para que la adquisición pragmática de segunda lengua se lleve a cabo, se debe poner atención tanto a las formas lingüísticas de los enunciados como a las características sociales y contextuales relevantes a dichos enunciados (Schmidt, 1993). La hipótesis de Schmidt (1995) establece que *notar* es el registro consciente de la ocurrencia de un evento y, *entender* es el reconocimiento de una regla, principio o patrón general. *Notar*, por tanto, se refiere a un fenómeno a nivel superficial, mientras que *entender* implica niveles de abstracción más profundos relacionados al significado semántico, sintáctico o comunicativo. Así, lo que los

estudiantes *notan* en el *input* es lo que se convierte en *intake* en el proceso de aprendizaje (Schmidt, 1995). El registro consciente de aspectos de la L2 contribuye a su adquisición (Schmidt & Frota, 1986).

Por otra parte, el modelo bidimensional de Bialystok (1993) propone que el desarrollo pragmático de L1 en los niños difiere al desarrollo de la ILP de los adultos. Los adultos aprendices de una L2 traen consigo el sistema pragmático de su L1, el cual ha sido previamente desarrollado a través de la observación y uso durante años (Koike, 1989a). Como aprendices de L2, además de aprender el material lingüístico necesario para realizar apropiadamente actos de habla en la LM, deben aprender nuevas representaciones pragmáticas y sociolingüísticas que rigen el uso del lenguaje en diversos actos de habla; por lo tanto, seleccionar la forma apropiada requiere una evaluación de los factores contextuales y sociales en una situación comunicativa (Bialystok, 1993, p.51). Según la perspectiva de Bialystok, la labor principal del adulto aprendiz de L2 será desarrollar control de procesamiento sobre las representaciones ya existentes y las nuevas reglas que rigen el uso de la LM (Bialystok, 1993). Koike (1989a) señala que la competencia pragmática en interlengua no tiene un desarrollo continuo, de simple/básica a formas elaboradas/complejas (p.286). Lo anterior indica que las representaciones existentes de L1 proveen nociones pragmáticas transferibles a L2, y no necesariamente implica que la transferencia pragmática se realice en un orden exclusivo de lo básico a lo complejo. El modelo de Bialystok hace énfasis en el rol que la pragmática existente tiene en el aprendizaje de pragmática de L2, y sugiere que la enseñanza de pragmática de L2 puede construirse de alguna forma sobre el conocimiento previo. No obstante, los aprendices no siempre usan lo que saben y, por tanto, el rol de la instrucción es

importante para hacerles *notar* a los aprendices lo que ellos ya saben y motivarlos a que usen los conocimientos de pragmática de su L1 al contexto de L2 cuando sea pertinente (Kasper & Rose, 2001).

2.2.2 Teoría sociocultural

La teoría sociocultural ha sido un marco de referencia usado por los investigadores de adquisición de segunda lengua para el estudio del desarrollo de la ILP. Un principio fundamental de la teoría sociocultural es que el conocimiento tiene su origen en la interacción social y la colaboración entre individuos. Ya que para Vygotsky el conocimiento es esencialmente social, todas las funciones mentales, como la atención, la voluntad y el uso del lenguaje, aparecen primero en el plano social o intersicológico, y se mueven al plano interno o intrasicológico, a través de procesos de *interiorización* (Vygotsky, 1978). Además, desde la perspectiva de la teoría sociocultural, el individuo no es un conocedor o un aprendiz autónomo del lenguaje, sino un ser social situado en un contexto particular, histórico y cultural. Aunque un individuo aprenda a través de las interacciones con otros, dicho individuo no va a recibir los conocimientos e imitar a otros sin actuar ante dicho conocimiento de acuerdo a sus propios motivos y metas (Lantolf & Pavlenko, 2001).

Vygotsky (1978) planteó que el aprendizaje ocurre a través de la interacción en la zona de desarrollo próximo (ZDP) de cada individuo. Bajo esta perspectiva, un aprendiz tiene dos niveles de desarrollo: el nivel de desarrollo actual, el cual describe lo que el aprendiz puede solucionar por sí mismo, y el nivel de desarrollo potencial, el cual describe lo que el aprendiz puede solucionar bajo la guía de un adulto, o en colaboración con compañeros más capaces. El conocimiento humano está mediado de diversas

maneras a través de herramientas, sistemas de signos, especialmente el lenguaje, y la interacción social. En su estudio, Shea (1994) examina a través de conversaciones auténticas el caso de Kazuko, hablante nativa de japonés y hablante avanzada de inglés como segunda lengua. Las conversaciones ocurren fuera del aula en un contexto de segunda lengua entre Kazuko y sus interlocutoras, hablantes nativas de inglés. Este caso específico es un ejemplo de variación de habilidad lingüística en L2, de acuerdo al contexto de interacción. El primer contexto de interacción es una conversación durante la cena entre Kazuko y dos de sus colegas, cuya L1 es inglés. La interacción entre Kazuko y sus compañeras es casi nula, dado que ellas dominan la conversación; si Kazuko interviene es interrumpida y, al cambiar de tema drásticamente, las compañeras impiden que Kazuko desarrolle sus ideas o restan importancia a sus opiniones. Kazuko parece incoherente e incapaz de expresarse (p.378). Por otra parte, en el segundo contexto de interacción Kazuko se expresa con claridad y seguridad, como una hablante avanzada de inglés como segunda lengua. La diferencia en este caso radica en su interlocutora, Lilly, quien al mostrarse empática, elabora y extiende su discurso basada en lo emitido por Kazuko. Esto a su vez suscita mayor conversación, permitiendo que Kazuko amplíe sus habilidades al hablar en la lengua meta. La investigación de Shea (1994) destaca la importancia de la calidad del interlocutor en la interacción del alumno y en la determinación de oportunidades de aprendizaje (Kasper & Rose, 2002). Shea (1994) argumenta que la habilidad lingüística demostrada por Kazuko durante la conversación con Lilly estaba por encima de su nivel de desarrollo actual en la L2; por lo tanto, Lilly como hablante experta, proveyó el *andamiaje* necesario para que Kazuko pudiera elaborar más su discurso, alcanzando el nivel de desarrollo potencial de la ZDP.

La *colaboración* y la *interacción* entre pares juegan un rol muy importante en el desarrollo de la competencia pragmática. Ohta (1995) observó cómo estudiantes de japonés como LE en diferentes niveles de habilidad lingüística usaron estrategias de cortesía en solicitudes, a través de actividades de juego de rol. Ohta afirma que tanto los estudiantes más avanzados como los novicios se beneficiaron de la colaboración y del intercambio de roles, pues ambos participantes tomaron roles de experto y novicio en la misma tarea en momentos diferentes. Esto demuestra que no se necesita que una persona tenga una competencia avanzada en L2 para guiar el desempeño de otros aprendices; por el contrario, la colaboración como una forma de mediación, permite que los aprendices contribuyan mutuamente a su aprendizaje individual (Ohta 2001a; 2005). En el contexto de aprendizaje de segunda lengua, el momento en que el hablante experto asiste al novicio mediante la colaboración, ahí se desarrolla la *intersubjetividad*, es decir, el novicio toma la posición de hablante experto, y desarrolla las actividades y las metas de la tarea en la lengua meta, según su punto de vista. Ya que para Vygotsky las funciones cognitivas tienen su origen en las relaciones sociales, el examinar la interacción de novicios con participantes expertos permite a los investigadores observar cómo surgen nuevas habilidades mientras los estudiantes se dedican a una actividad (Kasper & Rose, 2002). Siguiendo lo sugerido por Kasper y Schmidt (1996), sería un error ver el desarrollo de ILP en términos puramente cognitivos porque las estrategias usadas para la acción lingüística están muy unidas tanto a la identidad de cada individuo, como a la identidad social (p.165).

Belz y Kinginger han realizado un número de estudios desde la perspectiva sociocultural, basados en datos recolectados durante tres años en un proyecto de

telecolaboración entre estudiantes de Estados Unidos, Alemania y Francia. Belz y Kinginger (2002) investigaron el proceso de adquisición del pronombre de segunda persona, informal T y formal V, por parte de dos estadounidenses, Jennifer y Joe. Jennifer estudiaba francés y Joe alemán. Cada uno tenía un compañero virtual en Francia y Alemania respectivamente. A pesar de la instrucción explícita dada a los estudiantes de usar T con sus compañeros virtuales, ambos estudiantes mostraron variación libre en el uso de V y T al inicio de la interacción. Una vez Jennifer recibió retroalimentación explícita por parte de su compañero francés sobre el uso incorrecto de T/V, en su tercer mensaje ella ya había corregido el uso del pronombre. Al finalizar el semestre, Jennifer usaba correctamente el pronombre T. Esta situación también se presentó en el caso de Joe, quien en sus mensajes usaba en variación libre T/V; una vez su compañera virtual en Alemania le dio retroalimentación al respecto, Joe corrigió el uso del pronombre T. Cabe notar que en el transcurso de la interacción, Joe empezó a tener una relación cercana con su interlocutora virtual. Belz y Kinginger (2002) argumentan que la retroalimentación que recibió Joe fue muy importante en el proceso de socialización en el uso apropiado de T/V. Al finalizar la séptima semana, Joe había usado V en una ocasión cuando conversaba con otro miembro del grupo, diferente a su compañera virtual.

En otro estudio, Belz y Kinginger (2003) analizan la adquisición de T/V por parte de once estudiantes universitarios estadounidenses, emparejados con un grupo de dieciséis estudiantes en Alemania, quienes se estaban preparando para ser profesores de inglés a nivel de escuela elemental y secundaria. Al inicio de la interacción, los estudiantes fueron instruidos para usar T con sus pares en Alemania. Sin embargo, el uso de T no fue realizado y tal vez se debe a que los jóvenes estadounidenses veían a sus

pares alemanes en posición de autoridad por ser mayores y por estar recibiendo preparación para ser profesores (Belz & Kinginger, 2003). No obstante, esta situación mejoró radicalmente en cinco de los once estudiantes estadounidenses después de que recibieron retroalimentación por parte de sus pares alemanes, exhibiendo reciprocidad sociopragmática en la selección del pronombre T. Un mejoramiento gradual se vio en los otros cinco estudiantes estadounidenses después de que sus compañeros virtuales les dieran instrucción explícita de usar T. La proporción del uso incorrecto de V fue menor después de la asistencia de sus compañeros alemanes. En este caso, las autoras piensan que la percepción de autoridad hacia los estudiantes alemanes no era en sí la razón por la cual este grupo de estudiantes estadounidenses persistía usando el pronombre V. Belz y Kinginger (2003) argumentan que podría existir una falta de conocimiento sociopragmático, y por eso, dichos estudiantes no eran conscientes de las consecuencias sociales que el uso inadecuado de V tenía, a pesar de la instrucción explícita de su uso. También podría ser que los estudiantes no tuvieran el control gramatical requerido para interiorizar el uso de T/V.

Por último, el único caso de persistente variación de V durante todo el estudio fue experimentado por Irene. El porcentaje relativo del uso de V después de haber recibido asistencia de su compañera alemana fue mayor que el porcentaje relativo de uso antes de recibir asistencia de su par. Aunque Irene es estadounidense, su herencia es alemana; ella mantiene constante comunicación con su familia en Alemania y con personas cercanas a su familia, todos hablantes de alemán. Probablemente Irene no percibió la asistencia de su compañera virtual como una amenaza a su imagen como hablante de alemán, y por consiguiente, no interiorizó el uso de T/V de la misma forma que sus compañeros. Es

posible que el uso inapropiado de T/V en el círculo familiar de Irene no haya tenido ninguna consecuencia social, pero si lo podría tener fuera de dicho círculo. Belz y Kinginger (2002; 2003) concluyen que la complejidad sociopragmática de T/V podría requerir un método de enseñanza que no esté basado en reglas tradicionales sino en la interacción social, y el contexto de telecolaboración provee oportunidades a los estudiantes para observar el uso correcto del pronombre de segunda persona T/V, recibir asistencia de pares más expertos, y practicar las formas en un ambiente social donde los participantes estén motivados a mantener la imagen positiva con sus interlocutores, y donde su participación los lleve a incrementar el uso apropiado del pronombre.

2.2.3 Socialización del lenguaje

La teoría de socialización del lenguaje fue propuesta como una perspectiva lingüística y antropológica en el área de la psicología evolutiva. Esta teoría postula que el conocimiento lingüístico y sociocultural es adquirido simultáneamente a través de la interacción social (Schieffelin & Ochs, 1986; Duff, 2007, 2008). De acuerdo con Ochs (1996), la socialización del lenguaje es el proceso mediante el cual los novicios miembros de una comunidad (como los niños y los aprendices de segunda lengua o lengua extranjera) son *socializados* a través del lenguaje. Dicha socialización implica usar el lenguaje y su significado de forma apropiada y eficaz. Así, la socialización del lenguaje precisa socializar a través del lenguaje y socializar para usar el lenguaje. Por tanto, el lenguaje tiene un rol dual, pues es el medio y el objetivo central de la socialización. Los novicios miembros de una comunidad aprenden a usar el lenguaje apropiadamente a través de la exposición y la participación en las prácticas locales. Saber los patrones lingüísticos y el uso apropiado del lenguaje permite que los novicios miembros de una

comunidad se vuelvan comunicadores competentes y participantes activos en la comunidad de habla (Ishihara & Cohen, 2010). En la medida en que los novicios son socializados en las prácticas del grupo, ellos desarrollan su competencia pragmática, o la conciencia de cómo las formas del lenguaje y las estructuras del discurso se utilizan de una manera socialmente apropiada para crear significado e indicar los roles sociales, las relaciones y las identidades (Ochs, 1996; Blum-Kulka, 1997).

Ochs (1986, 1990) argumenta que la socialización del lenguaje puede ser implícita o explícita. La socialización explícita requiere que un miembro competente de la comunidad le indique al novicio cómo hablar en un determinado contexto, por ejemplo, usar el pronombre de segunda persona usted al hablar con un miembro de mayor edad en la familia. Según Ochs (1990), la mayor parte de la información sociocultural se encuentra fijada implícitamente. La socialización implícita se refiere al aprendizaje que se lleva a cabo cuando los novicios participan en actividades diarias, observan e interactúan con miembros más expertos de la comunidad. Aunque estos procesos sitúan a los novicios como principales receptores de conocimiento lingüístico y cultural, el enfoque de la socialización del lenguaje enfatiza en el hecho de que los novicios son agentes de su propio proceso de desarrollo cultural y de conocimiento lingüístico, y por lo tanto, pueden socializar con miembros más expertos para entender sus propias necesidades. De esta manera, la socialización es bidireccional, pues implica la negociación entre participantes novicios y miembros más competentes de la comunidad, e implica ser agente proactivo en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, la teoría de la socialización del lenguaje es un marco de referencia que también puede ser aplicado para entender cómo y por qué algunos novicios ponen resistencia a las normas de la

comunidad, ya que ellos no son receptores pasivos de las prácticas socioculturales, y pueden de manera activa y selectiva participar en la co-construcción de las normas existentes en la comunidad o mantener ciertas normas pragmáticas influenciadas por su L1 (Shively, 2011). La adopción de las reglas socioculturales de L2 como propias será una decisión individual, pero una decisión pedagógica es proveerle al estudiante la información de dichas reglas para que él o ella tome la decisión de adoptarlas (Bardovi-Harlig, 2001). Siegal (1994) observó que los estudiantes estadounidenses y europeos en Japón se negaron a utilizar ciertas formas lingüísticas y maneras de hablar en japonés que, según su perspectiva, eran peyorativas para la mujer, incluso sabiendo por su experiencia en la cultura meta que este tipo de formas lingüísticas y expresiones son aprobadas por la sociedad. Estos estudiantes rechazaron la reglas sociolingüísticas apropiadas para la cultura japonesa porque estaban en conflicto con sus propios valores culturales y de identidad.

Shively (2011) en su investigación en el contexto de estudio en el extranjero, examina la adquisición de la cortesía y la interacción de siete estudiantes estadounidenses de intercambio semestral de nivel intermedio en establecimientos de servicio en Toledo, España. Los datos fueron reunidos a través de grabaciones de audio en transacciones naturales por parte de cada uno de los participantes. Dichas grabaciones fueron recopiladas por semanas, y evaluadas por la investigadora para así comparar y ver la evolución de la adquisición pragmática en solicitudes de servicio. Shively observó que los estudiantes adoptaron algunas normas pragmáticas relevantes a las solicitudes de servicio en la comunidad de Toledo. Por ejemplo, al iniciar una transacción dos de los estudiantes (Greta y Jared) eliminaron el uso de la pregunta “¿cómo estás?” y adoptaron

un marco de referencia orientado a la tarea, característico en establecimientos de servicio en el español peninsular (Placencia, 2005). Sin embargo, aunque los datos demuestran que Greta aprendió las normas de cortesía apropiadas para iniciar una solicitud de servicio, en su reporte escrito expresa estar en desacuerdo con la falta de rutina de saludo (*how are you?*), la cual es evidente en el inglés, caracterizando esta falta de rutina como desagradable. Greta parece no ser consciente de que los españoles son empáticos de otra manera, por ejemplo, manteniendo una conversación breve al final de la transacción (Placencia, 2005). Este es un claro ejemplo de resistencia a las normas de la comunidad, y demuestra que la estudiante parece no haber desarrollado sus habilidades interculturales, al no considerar el punto de vista y los valores culturales que rigen el comportamiento de una transacción en establecimientos de servicio en España. Esto sugiere que el aprendizaje de una segunda lengua no siempre va de la mano con el aprendizaje de una segunda cultura (Shively, 2011). Por otra parte, en algunos casos se evidenció la falta de saludo por parte del proveedor de servicio, usando *'dime'* para indicar disposición para iniciar a atender al cliente, seguido por el saludo del estudiante. En otras ocasiones el saludo ocurrió en secuencia estudiante-dependiente o viceversa, y fue seguido inmediatamente por la solicitud de servicio por parte del estudiante. Por otra parte, la socialización explícita y la implícita fue evidente en el proceso de aprendizaje. La socialización explícita se llevó a cabo por parte de la instrucción que las familias locales hacían a los estudiantes y por la instrucción explícita dada en clase a los estudiantes para realizar solicitudes. La socialización implícita se llevó a cabo a través de las reacciones de los proveedores de servicio (las cuales fueron generalmente percibidas por los estudiantes como negativas), a través de las observaciones que los estudiantes

hicieron de los clientes españoles involucrados en transacciones de servicio, y de las continuas interacciones de los estudiantes con los dependientes en transacciones de servicio.

Con relación a las solicitudes de servicio, fue evidente el cambio del uso de verbos orientados a quien habla '*puedo tener*' (*can I have*), preferidas en inglés, por verbos orientados a quien escucha '*puedes darme*' (*can you give me*) preferidas en español. En las solicitudes orientadas a quien habla se encuentran: 1) solicitud declarando necesidad ('*necesito medicina*'), 2) solicitud de deseo con el verbo *querer* ('*yo quiero queso manchego, por favor*'), 3) solicitud convencionalmente indirecta ('*¿puedo tener un café con leche?*'). En las solicitudes orientadas a quien escucha se encuentran: 1) solicitud imperativa ('*ponme un tinto de verano*'), 2) interrogativas simples ('*¿me pones dos cervezas?*'), 3) declaraciones elípticas –las cuales mencionan únicamente el objeto que se solicita- ('*un gofre con chocolate*') (Shively, 2010, p.133). Shively (2008) también descubrió que los estudiantes que habían recibido instrucción explícita de solicitudes habían cambiado las solicitudes orientadas a quien habla por solicitudes orientadas a quien escucha en transacciones de servicio, después de cuatro meses de estudio en el extranjero. El paradigma de la socialización del lenguaje argumenta que a través de la interacción social del día a día con un grupo más experto, los novatos a una comunidad de L2 inician a aprender el uso de las reglas de pragmática apropiadas en la L2. La instrucción explícita de las normas pragmáticas de L2 influye el desarrollo de la habilidad pragmática de un aprendiz (Bardovi-Harlig, 2001; Kasper y Rose, 2001; Rose, 2005). También fue evidente la disminución del uso de formas verbales indirectas y formas verbales sintácticamente complejas, como el uso de

declaraciones de deseo con el verbo *querer* mitigado en el pasado de subjuntivo para expresar cortesía (*'quisiera'*), por el uso de estructuras más sencillas, como las imperativas e interrogativas simples con el verbo *poner* o *dar* para solicitar un servicio (*'dame un paquete de pilas'* o *'¿me pones un paquete de pilas?'*), y también se incrementó el uso de solicitudes elípticas, las cuales son frecuentes en transacciones de servicio en España (Shively, 2011). Lo anterior demuestra la adopción de formas pragmáticas de solicitud directa, apropiadas al contexto comunicativo de la comunidad de Toledo. Ya que las normas pragmáticas en establecimientos de servicios están sujetas a la variación dialectal (Márquez Reiter & Placencia, 2004; Placencia, 2005), los datos anteriores corresponden a las normas pragmáticas apropiadas al español peninsular, las cuales difieren a las normas pragmáticas que se han presentado en investigaciones de solicitudes anteriores en el español de Latinoamérica (Placencia, 2005, 2008; Félix-Brasdefer, 2008), donde el uso de estructuras más indirectas y sintácticamente más complejas son la norma apropiada en dicho contexto comunicativo (Shively, 2011).

Otra parte importante de la socialización del lenguaje y a través del lenguaje es que los novicios aprendieron tanto las formas lingüísticas como la información sociocultural relacionadas a dichas formas. Por ejemplo, el padre de la familia de Kyle le indicó de manera explícita que el uso de imperativos en las solicitudes de servicio era apropiado, ya que era necesario indicarle al dependiente lo que se quería puntualmente. Para el padre de la familia de Kyle, el usar *quisiera* o *me gustaría* le generaba la pregunta *'¿quién eres tú para decirme lo que te gustaría a ti?'* (Shively, 2011). Todo lo anterior indica que la variación pragmática intercultural en establecimientos de servicios presenta diferencias en la duración de las rutinas de saludos, lo directo o indirecto de la solicitud

de un servicio, la aceptación de la conversación no transaccional, y el contenido de la secuencia para finalizar una transacción (Placencia 2005, 2008). A pesar de los cambios que los estudiantes hicieron hacia las normas lingüísticas meta, al finalizar el estudio algunos estudiantes continuaron usando estrategias de solicitud inapropiadas a las normas pragmáticas de la comunidad, como solicitudes de necesidad (*'necesito'*). No obstante, los participantes del estudio casi siempre lograron con éxito obtener los bienes o servicios que buscaban, y reportaron en su informe final sentirse más seguros al hablar español, en términos de gramática y pragmática, especialmente porque sentían que podían realizar transacciones usando estrategias comunicativas que se asemejaban a las estrategias usadas por los españoles. Esto les reportaba además de satisfacción, seguridad en sí mismos y en su identidad como hablantes de español (Shively, 2011).

2.3 Desarrollo de la pragmática de segunda lengua (L2)

Varios estudios han analizado el desarrollo de la pragmática de L2 en cuanto al seguimiento o no de principios pragmáticos universales y su relación con la competencia gramatical en el orden de adquisición. En su investigación, Blum-Kulka (1982) examina actos de habla a partir de respuestas escritas generadas por hablantes nativos de inglés (de Canadá y Estados Unidos), quienes son estudiantes de hebreo como lengua extranjera a nivel intermedio y avanzado. Sus resultados muestran que los estudiantes parecen desarrollar una interlengua de actos de habla que difiere tanto en L1 como en L2, con respecto al uso del lenguaje, en forma lingüística y/o en estrategia en el proceder. Blum-Kulka (1982) menciona que los estudiantes activan una competencia pragmática no específica del lenguaje para intentar comunicarse en la L2. Por lo tanto los aprendices transfieren el conocimiento de actos de habla de L1 y esperan encontrar equivalencia en

L2 en aspectos gramaticales y reglas pragmáticas, que pueden llevarlos a usar incorrectamente las estructuras en L2. Esta misma conclusión ha sido expresada por Kasper y Schmidt (1996), señalando que algunas estrategias son transferibles, pero los estudiantes asumen la universalidad y transferencia cuando no es pertinente. Por lo tanto, hay diferencias en los principios pragmáticos de cada lengua, los cuales deben ser aprendidos.

Por otra parte, Koike (1989a) en su estudio de competencia pragmática en interlengua, examina cómo un grupo de estudiantes de español de nivel inicial, hablantes nativos de inglés, reconocen y entienden actos de habla como solicitudes, disculpas y mandatos. Los datos demuestran que los aprendices identificaron correctamente la fuerza ilocutiva de los actos de habla en un 95% de los casos o más. En cuanto a la fuerza del significado de cada acto de habla, los estudiantes se apoyaron en la fuerza ilocutiva de fórmulas de expresión asociadas a dichos actos, con indicadores como “por favor” o “lo siento”, y en el contenido proposicional de enunciados como “no tengo dinero” para identificar una solicitud, y “accidente” para identificar una disculpa. Koike encuentra que el componente pragmático de la interlengua se desarrolla a través de una reestructuración continua, idea propuesta por Selinker (1974). Así, las estructuras gramaticales de L2 son gradualmente incorporadas a las de L1, por tanto, los estudiantes están guiados con frecuencia a producir formas más corteses a partir de sus nociones de cortesía en L1. Sin embargo, el componente gramatical de interlengua entra en juego y afecta la producción del acto de habla (Koike, 1989a). Koike considera que aunque un estudiante de L2 no emplee las formas pragmáticas correspondientes al acto de habla en el que se encuentra, esto no implica que esas formas no sean parte de su competencia.

Por el contrario, dado que la competencia gramatical en L2 no se desarrolla tan pronto como los conocimientos pragmáticos en L2, los conceptos de pragmática van a ser expresados según el nivel de complejidad gramatical adquirida.

A diferencia de otras áreas de conocimiento de interlengua, como la morfología o la sintaxis, donde hay un orden de adquisición, Kasper y Schmidt (1996) notan que no hay un orden de adquisición de interlengua pragmática. A través de los estudios del desarrollo de la pragmática de L2 se puede evidenciar una tendencia: algunos estudiantes en niveles iniciales usan fórmulas de rutina y repetición, y gradualmente, en la medida en que su competencia gramatical mejora, su repertorio pragmático se expande (Kasper & Rose, 2002).

2.3.1 Comprensión pragmática

Aunque la investigación de comprensión pragmática de segunda lengua no es muy extensa dado el énfasis en estudios de producción pragmática, algunos estudios sugieren que la comprensión pragmática de actos de habla se encuentra subordinada a la competencia gramatical y al conocimiento de la cultura de la L2. Carrell (1981) analizó en su estudio la existencia de una jerarquía de dificultad en solicitudes indirectas en un grupo de estudiantes universitarios de niveles de habilidad lingüística diferentes: intermedio-bajo, intermedio, intermedio-alto, y avanzado. Para el experimento escogió una solicitud –pintar un círculo azul, y realizó esta solicitud de diez maneras diferentes, de manera positiva y negativa. Independientemente del nivel de habilidad lingüística, un número de solicitudes fueron identificadas correctamente. El segundo grupo de solicitudes eran sintácticamente más complejas, incorporando solicitudes interrogativas y negativas. Los estudiantes de niveles más bajos tuvieron más dificultad interpretando

estas solicitudes. Lo anterior sugiere que sin la competencia gramatical necesaria la comprensión pragmática se puede dificultar, y los datos pueden representar una posible jerarquía de dificultad.

Bouton (1988, 1992, 1994b) realizó una serie de estudios para interpretar la implicatura con estudiantes universitarios de nivel avanzado de inglés como segunda lengua. Los datos que se recolectaron provinieron de dos grupos diferentes. El primer grupo tuvo una prueba inicial y una posterior, con un lapso de tiempo entre pruebas de cuatro años y medio. El segundo grupo tuvo una prueba inicial y una posterior, con un lapso de tiempo entre pruebas de diecisiete meses. La muestra inicial del primer grupo evidencia que el 50% de los estudiantes escogieron la implicatura correcta, relacionada con relevancia. También se encontró que los tres tipos de implicatura que causaban mayor problema a los estudiantes eran la crítica sutil, la implicatura relacionada con una secuencia de eventos y la implicatura a respuestas obvias (*'Is the Pope catholic?'*). Después de cuatro años y medio se suministró la segunda prueba, y se encontró que este tipo de implicaturas ya no eran problemáticas. Los resultados fueron muy similares a los de los hablantes nativos. Sin embargo, Bouton encontró que algunas áreas continuaban siendo problemáticas para los estudiantes, pero no estaban relacionadas con su habilidad para interpretar implicaturas sino con una falta de conocimiento de elementos específicos del lenguaje en la cultura americana. Por otra parte, el segundo grupo de participantes completó las mismas pruebas de implicaturas del grupo anterior, una inicial y una posterior, después de diecisiete meses de residencia en Estados Unidos. En este grupo los resultados fueron bastante diferentes, ya que, después de la segunda prueba, los estudiantes continuaron presentando dificultades con las implicaturas de crítica sutil, la

implicatura relacionada con una secuencia de eventos, la implicatura a respuestas obvias, y la ironía. Se puede decir que el tiempo de residencia prolongado y la mayor exposición a un contexto de adquisición permitió que los aprendices del primer grupo interpretaran las implicaturas de manera similar a los hablantes nativos, excepto en los casos donde los estudiantes no tenían conocimientos suficientes de la segunda cultura. Adicional a las mediciones de comprensión de implicaturas, Bouton administró una serie de pruebas de habilidad lingüística a ambos grupos y no encontró una relación significativa entre el nivel de habilidad lingüística y la habilidad para interpretar implicaturas correctamente. Estos hallazgos apoyan la afirmación de que la habilidad morfosintáctica en L2 no trae consigo automáticamente la habilidad pragmática de L2. El conocimiento morfosintáctico puede ser necesario para el desarrollo pragmático, pero no es suficiente (Bardovi-Harlig, 2001). Aunque cada uno de los estudios discutidos alude a posibles etapas de desarrollo o secuencias en la comprensión pragmática, se necesitan más investigaciones para describir el proceso con más precisión (Kasper y Rose, 2002).

2.3.2 Transferencia pragmática de L1 a L2

La habilidad para negociar actos de habla es parte del conocimiento pragmático universal, y este conocimiento comprende tanto las habilidades pragmáticas como las discursivas. Los adultos aprendices de una segunda lengua o lengua extranjera cuentan con los conocimientos pragmáticos de su lengua materna, y dichos conocimientos, según Kasper y Rose (2002), presentan las siguientes características: 1) la habilidad de producir y comprender diferentes actos de habla, 2) conocimiento de las fórmulas de rutina para manejar eventos comunicativos recurrentes, 3) conocimiento de los mecanismos para tomar el turno y ofrecer reparación, 4) conocimiento de la organización secuencial del

discurso para iniciar y cerrar la conversación, 5) consciencia del nivel de formalidad en una conversación, y 6) conocimiento de las reglas de cortesía y de las reglas del discurso en su lengua materna (Félix-Brasdefer, 2006). No obstante, los aprendices transfieren estos conocimientos esperando encontrar un significado gramatical equivalente y reglas pragmáticas en la L2, pero en este intento pueden usar incorrectamente las estructuras. Teniendo en cuenta lo anterior, el rol del instructor es fundamental pues es la persona que va a mostrarle a los estudiantes cómo aprovechar el conocimiento pragmático universal y usarlo apropiadamente en la segunda lengua o lengua extranjera. Sin embargo, aunque algunos principios pragmáticos básicos pueden ser universales y facilitan el desarrollo de la interlengua pragmática, hay diferencias que deben aprenderse en cada nivel. Aunque en algunos casos los estudiantes no transfieran conocimientos pragmáticos relevantes, un problema más recurrente es que los aprendices asumen la universalidad y transferencia (Kasper & Schmidt, 1996). El contexto y los elementos culturales específicos a la lengua de estudio deben ser tenidos en cuenta para evitar errores de transferencia pragmática.

2.3.3. La pragmática y la gramática

La investigación de interlengua pragmática y otras áreas de la adquisición de segunda lengua han estudiado la relación entre la competencia pragmática y la competencia gramatical. El conocimiento de gramática de L2 no se desarrolla paralelamente al conocimiento pragmático de L2, es decir que la pragmática precede la gramática (Koike, 1989a; Salsbury & Bardovi-Harlig, 2001). Los aprendices adquieren conceptos pragmáticos de L2 pero, ya que su competencia gramatical se desarrolla más lentamente, los conceptos pragmáticos se expresan de acuerdo al nivel de complejidad gramatical adquirida (Koike, 1989a). Por consiguiente, la realización de actos de habla

en L2 utiliza la competencia gramatical existente para transmitir la información pragmática (Pearson, 2006). Los aprendices adultos enfrentan tareas de aprendizaje diferentes en distintas etapas del desarrollo. Así en niveles iniciales, los estudiantes se apoyan en el conocimiento pragmático universal de su L1 y el conocimiento gramatical disponible de L2, a la vez que van adquiriendo la gramática necesaria para realizar actos de habla diversos en L2. En la medida que los aprendices progresan en el aprendizaje de L2, van aprendiendo la función pragmática de las estructuras gramaticales. También se evidencia que las reglas pragmáticas se aplican sólo hasta que los aprendices sienten que pueden comunicar exitosamente los enunciados básicos de los actos de habla en términos gramaticales (Koike, 1989a), por ejemplo, el uso de condicional o imperfecto para mitigar una solicitud. Por tanto, los conceptos pragmáticos se expresan según el nivel de complejidad gramatical adquirido.

2.4 El rol de la instrucción en la adquisición pragmática

Diversos estudios de interlengua pragmática han examinado el efecto que la instrucción explícita e implícita tiene a través del tiempo en el desarrollo de la competencia pragmática. La competencia pragmática es la habilidad que el estudiante tiene para entender y realizar acciones comunicativas en un contexto de segunda lengua o lengua extranjera. Las acciones comunicativas incluyen actos de habla como solicitudes, quejas, disculpas, o rechazos, y también la participación dinámica en una conversación, el involucrarse en diferentes tipos de discurso, oral o escrito, y mantener la interacción en eventos complejos (Félix-Brasdefer, 2008). Para que el estudiante sea capaz de realizar dichas acciones comunicativas, el aula ofrece dos tipos de oportunidades para el aprendizaje de la pragmática de L2. Por una parte, los estudiantes pueden aprender como

resultado de acciones pedagógicas planeadas y dirigidas a la adquisición de pragmática. Por otra parte, los estudiantes pueden aprender a partir de la exposición al *input* y producción de *output* a través del uso de la lengua meta, incluso cuando la pragmática no sea la meta de aprendizaje (Kasper y Rose, 2002). En general, el consenso entre los investigadores es que *la instrucción pragmática* y la presencia de *input relevante* son necesarios para fomentar la competencia pragmática, tanto en el aula de lengua extranjera como en el aula de segunda lengua (Félix-Brasdefer, 2006, p.168). La siguiente sección revisa el rol que la instrucción explícita e implícita tiene en la adquisición de pragmática de segunda lengua o lengua extranjera.

2.4.1 Instrucción versus exposición

La investigación en ILP ha demostrado que la instrucción en pragmática es aún más beneficiosa que la simple exposición para el desarrollo de la competencia pragmática (Félix-Brasdefer, 2006). Bardovi-Harlig (2001) y Rose (2005) hacen énfasis en la necesidad de dar instrucción pragmática, ya que los aprendices que no la reciben difieren significativamente de los hablantes nativos tanto en la producción pragmática como en la comprensión en la lengua meta. La razón para examinar los efectos de la instrucción en la pragmática se ve recalcada por la afirmación de Schmidt (1993), esto es que para que la adquisición pragmática de segunda lengua se lleve a cabo se debe poner atención tanto a las formas lingüísticas de los enunciados, como a las características sociales y contextuales relevantes a dichos enunciados. En efecto, para Schmidt la simple exposición a la lengua meta no es suficiente, es decir que aunque la atención al *input* es una condición necesaria para aprender, a lo que se debe prestar atención no es al *input* en general, sino a todas las características del *input* que juegan un rol en el sistema que va a

ser aprendido. En general, los estudios realizados hasta ahora sugieren que la instrucción explícita tiende a ser más efectiva que la instrucción implícita (Shively, 2011).

El formato de la investigación de intervención pedagógica de interlengua pragmática con frecuencia requiere de un maestro al frente de la clase explicando la información metapragmática (por ejemplo, instrucción explícita de rechazo). Esta información metapragmática se centra en la relación forma-función, entre las características pragmáticas meta, y las funciones pragmáticas que la información gramatical tiene en diferentes contextos sociales (por ejemplo, el uso de condicional para expresar cortesía en español). Los estudios anteriores revelan que la instrucción metapragmática es frecuentemente combinada con la discusión metapragmática, lo cual requiere la participación activa del estudiante, en grupos o con un profesor al frente de la clase, en donde se describe, se explica o se discute la característica pragmática meta (Kasper y Rose, 2001). No obstante, el desarrollo de la competencia pragmática como resultado de la intervención pedagógica ha sido tratado en pocos estudios de español como lengua extranjera (Félix-Brasdefer, 2008).

Overfield (1996) analiza el efecto de la instrucción explícita entre estudiantes de español como lengua extranjera de cuarto semestre al realizar actos de habla de disculpas, solicitudes y rechazo. Los estudiantes recibieron instrucción durante dos semanas y fueron expuestos al contenido pragmático meta de cada acto de habla mediante videos, conversaciones grabadas, conversaciones con el profesor, y diálogos escritos. Aunque ni el grupo experimental ni el grupo de control mostraron cambios en la realización de disculpas y solicitudes después de la instrucción, los aprendices de ambos grupos disminuyeron el uso de estrategias de rechazo directo, y mostraron preferencia por

estrategias indirectas (como razones y explicaciones), ya que son comúnmente usadas para negociar y terminar un rechazo de manera cortés.

Koike y Pearson (2005) examinan si la instrucción y la retroalimentación (implícita y explícita) al realizar sugerencias, proporcionan una mejoría en la habilidad para entender y producir sugerencias apropiadas en un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera de nivel inicial e intermedio-bajo. Las autoras indican que ambos enfoques pueden ser eficaces para mejorar la competencia pragmática de los estudiantes en áreas diferentes. Por ejemplo, al enfatizar en las formas pragmáticas, la instrucción y retroalimentación explícita ayudó a que los estudiantes entendieran elementos pragmáticos y contextos. La instrucción y retroalimentación implícita, especialmente la retroalimentación implícita negativa en forma de pregunta, como una estrategia para negociar significado cuando los estudiantes realizaron actos de habla incorrectamente, hizo que los aprendices nuevamente elaboraran y mitigaran sus actos de habla y sus respectivas respuestas, notando así recursos pragmáticos que no habían sido incorporados inicialmente. La retroalimentación implícita ayudó a que los estudiantes usaran un mayor número de mitigadores (como, *por favor, ¿no podrías?*) en sugerencias, que las usadas por el grupo de control (Koike y Pearson, 2005). La instrucción explícita brinda más beneficios al desarrollo de la consciencia de las normas pragmáticas de los estudiantes. Para las actividades en las que el objetivo es ayudar a los estudiantes a desarrollar la consciencia de los patrones de uso de la lengua, la enseñanza explícita, en muchos casos, será el enfoque a seguir (Shively, 2010).

Félix-Brasdefer (2008) analiza el efecto que la intervención pedagógica tiene en el desarrollo de la competencia pragmática de un grupo de dieciséis universitarios de

quinto semestre, estudiantes de español como lengua extranjera de nivel intermedio, al realizar actos de habla de rechazo formales e informales. El estudio investiga si la instrucción explícita de información metapragmática puede mejorar la habilidad de negociación de los estudiantes. Mediante dramatizaciones entre los estudiantes y hablantes nativos, se busca determinar: 1) si la instrucción influye en las estrategias lingüísticas empleadas por los aprendices al realizar actos de habla de rechazo formales e informales una semana después de la instrucción, y si dichas estrategias se acercan a las normas socioculturales de la cultura meta; y 2) si la instrucción influye en las estrategias lingüísticas empleadas por los aprendices al realizar actos de habla de rechazo formales e informales un mes después de la instrucción, y si dichas estrategias se acercan a las normas socioculturales de la cultura meta. Los datos demuestran que el grupo experimental disminuyó el uso de rechazos directos, inapropiados según el contexto. Según Kasper (1997), la falta de mitigación es una estrategia de compensación y representa reducción de modalidad. En este estudio, la falta de mitigación es un fenómeno de interlengua usado por los estudiantes no instruidos (el grupo experimental antes de la primera evaluación y el grupo de control antes y después de la evaluación), para terminar la interacción de manera abrupta. En la medida que la tarea comunicativa exceda la habilidad lingüística del estudiante de L2, la simplificación será el fenómeno más comúnmente usado para hacerle frente a la situación. Una vez que los estudiantes fueron instruidos, se observó un incremento en la frecuencia de varias estrategias indirectas durante los turnos, incluyendo razones y explicaciones, rechazos mitigados, respuestas indefinidas, respuestas pospuestas, alternativas, y solicitud de información. Por consiguiente, el grupo experimental demostró que el uso de estrategias de rechazo

indirecto se acerca a las normas socioculturales de la cultura meta,¹ que para efectos del presente estudio son las normas socioculturales del español mexicano. El contenido de estas estrategias fue más elaborado y se hizo evidente el uso de modificadores internos para suavizar los rechazos directos, como por ejemplo, el uso de condicional para expresar cortesía, el imperfecto para expresar mitigación, y el subjuntivo para expresar duda. Así mismo, los aprendices que recibieron instrucción metapragmática en el uso de modificadores internos en las interacciones de rechazo, superaron a los aprendices que no fueron expuestos a la instrucción. Con el fin de dirigir la atención a las características de las estrategias de rechazo que querían ser aprendidas y maximizar el efecto de notar, expuesto por Schmidt (1995), el *input* fue manipulado siguiendo los procedimientos propuestos por Sharwood Smith (1993), como subrayar, poner palabras clave en negrita o clasificarlas por colores. “Acentuar el *input* simplemente haría sobresalir ciertas formas correctas del *input*” (Sharwood Smith, 1993, p.177). En este caso, las respuestas de rechazo presentadas en Power Point durante la explicación fueron acentuadas de la siguiente forma: 1) los modificadores internos para expresar mitigación fueron codificados por colores (predicados de estado mental: *creo/pienso que*; condicional: *podría ir*; adverbios: *quizá/ a lo mejor*; formas impersonales: *no se puede*); 2) las estrategias usadas en la respuesta de rechazo (rechazo directo e indirecto y reacciones de solidaridad antes/después de un rechazo (*adjunct to refusals*), se escribieron en mayúscula y entre corchetes.

¹ Con respecto a las normas socioculturales de los hablantes nativos de español, García ha estudiado los rechazos a invitaciones en el español peruano (1992) y el venezolano (1999), y ha encontrado que los rechazos se realizan en pasos: invitación-respuesta e insistencia-respuesta. Las estrategias usadas por los hablantes nativos en los estudios de García son similares a las estrategias observadas en este estudio.

Un mes después de haberse realizado la primera evaluación, se administró una segunda prueba para ver la retención de las estrategias lingüísticas al realizar actos de habla de rechazo formal e informal. Se pudo evidenciar que el uso de las estrategias de rechazo exhibidas después de la primera evaluación (una semana después de la instrucción), se mantuvo constante y, aunque hubo una leve disminución en la media de estrategias indirectas, no es posible determinar si los promedios continuarían disminuyendo a través del tiempo o si eventualmente se estabilizarían (Félix-Brasdefer, 2008).

Aunque los estudios del efecto de la intervención pedagógica en la adquisición de interlengua pragmática son aún reducidos, los datos demuestran que la instrucción pragmática *explícita* facilita el proceso de aprendizaje y mejora la competencia pragmática del alumno, generando un cambio en la capacidad para negociar el significado a través del discurso. Igualmente, los resultados indican que la producción de los estudiantes que no han recibido instrucción pragmática explícita se desvía significativamente de la conducta que exhiben los hablantes nativos, como lo han expuesto Bardovi-Harlig, (2001) y Rose, (2005).

2.5 Contextos de aprendizaje

La adquisición de la pragmática de una lengua se ha estudiado en dos contextos: en el contexto institucional en el país de origen (*doméstico*) como lengua extranjera, o en el contexto de estudio en el extranjero. La creencia común indica que hay una mejora significativa en la habilidad lingüística del aprendiz que estudia en el país donde se habla la lengua meta. La exposición al input y la amplia oportunidad de usar la lengua meta apoya esta creencia (Kasper, 2000). Sin embargo, los estudios que investigan el efecto en

la habilidad lingüística de los participantes que estudian en el extranjero han sido publicados en las últimas décadas y, por tanto, se conoce más sobre el desarrollo de la lengua meta en el contexto institucional doméstico que en el contexto de estudio en el extranjero (Bataller, 2010).

La investigación en las dos últimas décadas indica que los estudiantes que estudian un idioma en el extranjero no siempre tienen la exposición intensa a la lengua meta y la cultura, ni los avances en habilidad lingüística y competencia intercultural que se asumía podrían tener (Shively, 2010). En algunos casos, las habilidades en la lengua meta de los aprendices que estudian en el extranjero no superan a las de sus pares que deciden no viajar y estudiar la lengua meta en el contexto de lengua extranjera (Rodríguez, 2001). La competencia pragmática se refiere al conocimiento y las habilidades necesarias para usar e interpretar significados, asunciones, y acciones, expresadas a través del lenguaje en su contexto sociocultural. El desarrollo de la competencia pragmática es uno de los objetivos principales de la enseñanza de segunda lengua o lengua extranjera. Sin embargo, la investigación en interlengua pragmática no ha encontrado resultados claros en el efecto que la experiencia de estudio en el extranjero tiene en el desarrollo de la competencia pragmática. Los resultados de estudios anteriores indican que después de la experiencia en el extranjero algunos aspectos de las habilidades pragmáticas de los aprendices tienden a cambiar, asemejándose a las normas de los hablantes nativos (Barron, 2003; Cohen & Shively, 2007; Shively, 2008, 2010, 2011; Bataller, 2010). No obstante, también se han encontrado casos en los que los estudiantes rehusan adoptar las normas de cortesía de la L2 porque dichas normas difieren a las normas de cortesía de su L1; por lo tanto, en estos casos las habilidades pragmáticas y

comunicativas no se asemejan a las normas de los hablantes nativos (Shively, 2011; Barron, 2003; DuFon, 1999; Siegal, 1994).

También se ha evidenciado que los aprendices que reciben instrucción en el aula enfocada a aspectos pragmáticos de la lengua meta se benefician (Bardovi-Harlig, 2001; Rose & Kasper, 2001; Rose, 2005), sugiriendo que la instrucción puede acelerar el proceso de aprendizaje. Aunque la enseñanza de pragmática en el contexto de estudio en el extranjero no ha sido estudiada ampliamente, en su estudio Cohen y Shively (2007) diseñaron y realizaron un programa de intensidad baja en pragmática, el cual incluía instrucción de lengua y cultura, orientación cara a cara antes del viaje, y ejercicios de reflexión escrita. Descubrieron que los estudiantes que habían estudiado un semestre en el extranjero y que habían recibido dicha intervención, realizaban solicitudes y ofrecían disculpas acercándose más a las normas pragmáticas meta, al ser comparados con el grupo de control de estudiantes en el extranjero que no habían recibido dicha intervención pedagógica.

Por otra parte, la investigación en interlengua pragmática sugiere que las habilidades pragmáticas se adquieren con mayor lentitud en contextos naturales, es decir, en contextos donde no hay instrucción formal (Barron, 2003; Olshtain & Blum-Kulka, 1985). Por lo anterior, se ha encontrado que los aprendices que no han recibido instrucción normalmente muestran pocas mejoras en la competencia pragmática meta (Barron, 2003; Cohen & Shively, 2007; DuFon, 1999). Las investigaciones revelan que generalmente en interacciones naturales los miembros de la cultura anfitriona no dan retroalimentación sobre el comportamiento pragmático de los estudiantes. Aunque la familia y amigos de la cultura anfitriona corrigen a los estudiantes en aspectos de

vocabulario, gramática, o pronunciación, el aspecto pragmático pareciera no estar sujeto a correcciones para evitar situaciones donde la *imagen* de los interlocutores se vea afectada (Shively, 2010). No obstante, la investigación en el desarrollo de pragmática de L2 ha revelado que a pesar de las limitaciones potenciales de la socialización pragmática en el contexto de estudio en el extranjero, los aprendices generalmente adoptan algunas normas pragmáticas del país donde estudian, y con frecuencia los estudiantes se asemejan más a los hablantes nativos después de permanecer entre cuatro y nueve meses en el extranjero (Barron, 2003; Cohen & Shively, 2007; Bataller, 2008). Bataller (2008) encontró en su estudio que en las solicitudes de alimentos las estrategias más comúnmente usadas por los españoles son la interrogativa simple (41%) (*¿me pones un café?*) (p.170), y la solicitud de habilidad (31%) (*¿me puedes poner un café con leche?*) (p.171). Aunque los estudiantes incrementaron el uso de solicitudes más directas, los estudiantes casi nunca usaron la solicitud de habilidad. Mir (1993), Carduner (1998), y Pinto (2002) encontraron que este tipo de solicitud tenía muy baja recepción entre los hablantes nativos de inglés y estudiantes de español, ya que esta estructura no tiene una equivalente en el inglés, y la más cercana se formaría con el auxiliar de futuro 'will'. Además, Pinto (2002) menciona que esta estrategia generalmente no se enseña en el aula y tampoco aparece en los libros de texto que enseñan español (Bataller, 2008). También fue evidente una leve disminución de solicitudes orientadas a quien habla y un incremento pequeño en solicitudes orientadas a quien escucha, asemejándose más a las solicitudes de la lengua meta. Pinto (2002) y Félix-Brasdefer (2007a) reportaron una tendencia similar basada en el nivel de habilidad lingüística, es decir que en la medida que los aprendices

de español mejoran su habilidad lingüística, usan con mayor frecuencia solicitudes orientadas a quien escucha y menos solicitudes orientadas a quien habla.

Las investigaciones de interlengua pragmática han provisto evidencia de que los aprendices en el contexto doméstico de lengua extranjera no tienen la misma exposición y oportunidades de aprendizaje pragmático como los aprendices que están inmersos en un contexto de estudio en el extranjero, ya que no tienen muchas oportunidades de participar en actividades sociales fuera del aula usando la lengua meta. Sin embargo, la intervención pedagógica puede facilitar el proceso de aprendizaje y negociación de actos de habla, a través de actividades que desarrollen la conciencia pragmática de los estudiantes, analizando determinados repertorios asociados a un acto de habla y las normas de interacción de la lengua meta. Esto no necesariamente implica que los estudiantes van a realizar dichos actos como si fueran hablantes nativos pero sí habrán iniciado el proceso de concientización pragmática necesario para que dicha competencia se continúe perfeccionando (Félix-Brasdefer, 2006).

Una de las ventajas de los estudios de interlengua pragmática que se han realizado en el contexto de estudio en el extranjero es que los aprendices tienen diariamente la oportunidad de interactuar socialmente con los miembros de la cultura meta a través del discurso auténtico, fuera del aula, ya que se encuentran inmersos en la comunidad de la lengua meta. Algunos estudios han abordado el tema de la *competencia comunicativa o interaccional* en el contexto de estudio en el extranjero. Los resultados sugieren que, por lo general, los estudiantes en el extranjero mejoran sus habilidades para llevar a cabo una conversación en la lengua meta, lo cual incluye saber iniciar una conversación, producir respuestas alternas, y usar mecanismos de cohesión (por ejemplo, *entonces, después*).

Aunque se necesitan más estudios de interlengua pragmática en el contexto de estudio en el extranjero (Lafford, 2006), los estudios anteriores sugieren que los estudiantes mejoran sus habilidades pragmáticas hasta cierto punto, después de estudiar entre cuatro y diez meses en un país de habla de segunda lengua (Barron y Warga, 2007; Churchill y DuFon, 2006). No obstante, el desarrollo de la competencia pragmática varía individualmente entre los estudiantes (Barron 2003; Cohen et al., 2005; Kinginger & Belz, 2005). Además al hablar, los aprendices no siempre usan estrategias que se acercan a las normas socioculturales de la cultura meta (Barron 2003; DuFon, 1999, Shively, 2011); por lo tanto, la intervención pedagógica en pragmática es de gran importancia en el desarrollo de la competencia pragmática de los estudiantes, bien sea en un contexto institucional doméstico de lengua extranjera o de estudio en el extranjero.

2.6 Conclusión

Aunque los estudios iniciales de adquisición de pragmática de L2 no estaban guiados por teorías de adquisición de segunda lengua, al situar el aprendizaje de la pragmática como una práctica social, su estudio se ha podido llevar a cabo desde la perspectiva de la teoría sociocultural y la socialización del lenguaje, además de teorías de enfoque cognitivo. Las investigaciones presentadas con anterioridad ilustran cómo estas teorías han sido el marco de referencia para estudiar el desarrollo la competencia pragmática de L2 en estudiantes con diferentes niveles de habilidad lingüística, y en contextos de aprendizaje diferentes. Igualmente, se destaca la importancia de la instrucción en el proceso de adquisición de la competencia pragmática para tener mejores resultados en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera. En el capítulo siguiente se analiza la inclusión de información pragmática en libros de texto de español

como lengua extranjera y el rol que esta información tiene en el desarrollo de la competencia pragmática.

CAPÍTULO 3

LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA

3.1 Introducción

La competencia pragmática de L2 es la habilidad que el estudiante tiene para entender y realizar acciones comunicativas en la lengua meta. La comunicación en una lengua extranjera requiere, además del conocimiento lingüístico, el conocimiento de las normas socioculturales. Por consiguiente, la competencia comunicativa requiere saber usar los recursos lingüísticos de la lengua meta en un contexto particular. Para lograr este objetivo es necesario desarrollar la competencia pragmática de los aprendices mediante actividades que activen y estimulen su consciencia pragmática, y que les permitan notar y entender las normas de interacción de la lengua meta y su relación con el contexto. Teniendo en cuenta que la competencia pragmática de L2 es un componente de la competencia comunicativa, a continuación se presentan dos modelos de la competencia comunicativa que han sido importantes para el estudio de la pragmática. También se incluyen modelos anteriores, propuestos para la enseñanza de la pragmática en el aula de lengua extranjera, y se analizan libros de texto de español como lengua extranjera para ver la inclusión y tratamiento de temas de la pragmática.

3.2 La competencia comunicativa, la competencia pragmática y los estándares

El concepto de *competencia comunicativa* fue dado a conocer por el antropólogo Hymes (1967) y fue aplicado a la enseñanza de segundas lenguas a comienzos de los años 70 (Koike & Klee, 2003). La *competencia comunicativa* es el conocimiento que los hablantes de una comunidad de habla tienen para usar la lengua de manera apropiada en un contexto determinado. La enseñanza de lenguas extranjeras tiene como objetivo

formar estudiantes comunicativamente competentes. The American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) plantea que los Estados Unidos tiene que educar a sus estudiantes para que estén lingüística y culturalmente preparados para comunicarse exitosamente, tanto en la sociedad pluralista americana, como en el extranjero (ACTFL, 1996). La comunicación es en sí el objetivo principal de una conversación y, para que dicha conversación sea exitosa, hablante y oyente deben tener, además del conocimiento del sistema lingüístico, el conocimiento de la cultura de la comunidad de habla. Los estándares nacionales urgen a los educadores de LE a promover la comunicación eficaz a través del desarrollo de competencias culturales, de las comparaciones entre la lengua materna y la lengua en estudio, mediante las conexiones entre la información conocida y la información nueva que llega a través del aprendizaje de una nueva lengua, y a través de la relación con comunidades de habla de la LM, en su país o en el extranjero. Como lo planteó Hymes (1972), cuándo hablar o cuándo no, de qué hablar, con quién, dónde y en qué forma, determina la competencia comunicativa de un hablante. Además de formar enunciados gramaticalmente correctos, la meta de la comunicación es que dichos enunciados sean socialmente apropiados. Para ello es necesario desarrollar la competencia pragmática de los estudiantes, mediante actividades y materiales pedagógicos que les guíen y enseñen a usar la lengua eficazmente. Realizar acciones comunicativas del día a día en una L2 (como saludar, pedir un favor, pedir disculpas, invitar, prometer, hacer preguntas, etc.), e inferir el significado de un enunciado y comprender el mensaje, requiere el conocimiento cultural y sociolingüístico de la L2. Todo lo anterior conforma pues la competencia comunicativa y es de vital importancia desarrollar la sensibilidad pragmática de los estudiantes para

que puedan negociar el significado de sus enunciados, y para que dichos enunciados se formulen teniendo en cuenta el marco de referencia cultural de la L2.

3.2.1 Modelos de competencia comunicativa

El primer modelo de competencia comunicativa fue propuesto por Canale y Swain (1980), y posteriormente fue modificado por Canale (1983). Para los autores, la competencia comunicativa aplicada a la enseñanza de una L2 comprende cuatro competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. La *competencia gramatical* hace referencia al conocimiento léxico, morfológico, semántico y sintáctico del lenguaje. La *competencia sociolingüística* hace referencia al conocimiento de las reglas socioculturales de L2 para realizar funciones comunicativas en contextos diferentes, teniendo en cuenta variables como la edad y el sexo de los hablantes, la clase social y la ocupación de ellos, sus roles y estatus en la interacción. Esta competencia requiere el conocimiento de las reglas culturales que rigen el uso de la lengua, los patrones de comunicación preferidos por los hablantes nativos, y sus reglas de cortesía. La *competencia discursiva* se refiere a la habilidad para combinar ideas para que tengan coherencia en su significado y cohesión en la forma, bien sea en la comunicación verbal o escrita. Y por último, la *competencia estratégica* se refiere al uso de estrategias de comunicación verbal y no verbal para compensar cualquier desconocimiento del lenguaje por parte del usuario, y enfatiza en el uso de estrategias eficaces para la negociación de significado (como la circunlocución, el uso de gestos, o solicitar a otros que repitan o que hablen más despacio) (Omaggio Hadley, 2001). Este modelo tuvo una gran influencia en la identificación de lo que implica la competencia comunicativa en la enseñanza de L2,

sin embargo recibió críticas al no considerar la importancia de la competencia pragmática (Martínez-Flor & Usó-Juan, 2006).

Más tarde, Bachman (1990) incluyó la competencia pragmática como parte fundamental de los componentes de la competencia del lenguaje. Para el autor, la competencia lingüística incluye dos componentes principales: la competencia organizativa y la competencia pragmática. La competencia organizativa incluye la *competencia gramatical*, la cual se refiere al conocimiento del material lingüístico como el vocabulario, la sintaxis, la morfología y la fonología. La competencia organizativa también incluye la *competencia textual*, la cual hace referencia a la organización retórica y la cohesión en la construcción del discurso. Por otra parte, la competencia pragmática incluye la *competencia ilocutiva*, y la *competencia sociolingüística*. La *competencia ilocutiva* se refiere al uso funcional del lenguaje, es decir, usar el lenguaje para realizar acciones específicas, y contiene cuatro funciones: la habilidad para expresar ideas y emociones (función ideativa); la habilidad para hacer que las cosas se hagan (funciones manipulativas); la habilidad al usar el lenguaje para aumentar nuestro conocimiento del mundo, enseñando, aprendiendo, solucionando problemas y memorizando palabras, fórmulas o reglas (funciones heurísticas); y la habilidad para crear con propósitos humorísticos o estéticos, donde el valor proviene de la forma como se usa el lenguaje; por ejemplo, los chistes, las fantasías o las metáforas, o realizando actividades que generan placer, como ver una película o leer (funciones imaginativas). El otro componente de la competencia pragmática es la *competencia sociolingüística*, la cual implica usar el lenguaje apropiadamente de acuerdo al contexto. La competencia sociolingüística incluye la sensibilidad a la variación dialectal (variaciones del uso de la lengua por

procedencia geográfica –variación regional– o por la pertenencia a un grupo social que supone el uso de un dialecto diferente según el contexto), la variación de registro (lenguaje formal o informal), la sensibilidad al uso del lenguaje natural, es decir, la habilidad de formular o interpretar un mensaje asemejándose al uso del lenguaje de un hablante nativo; y el uso e interpretación de los referentes culturales y el lenguaje figurado (Omaggio Hadley, 2001).

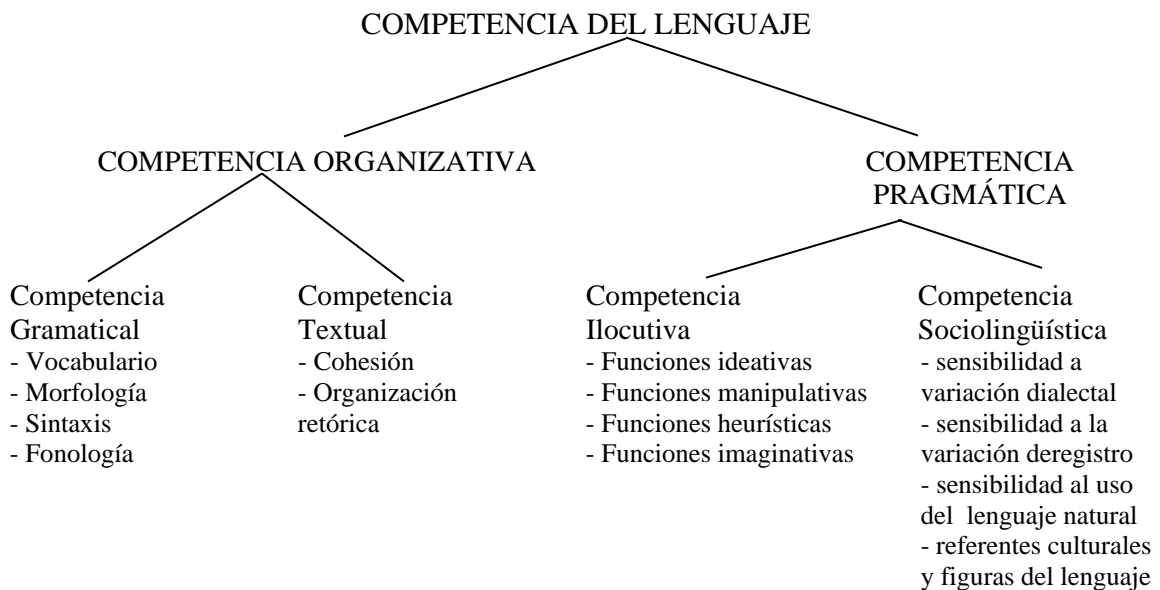


Figura 1. 1 Componentes de la competencia comunicativa. Modelo de Bachman (1990). (Traducido por la autora, de Omaggio Hadley, 2001, p.8)

En el modelo de Bachman, realizar un acto de comunicación puede involucrar todos o algunos de estos componentes. Por ejemplo, cuando un profesor asigna una tarea, accede a la función ideativa, manipulativa y heurística, y si dicha tarea se lleva a cabo de forma divertida, por ejemplo a través de chistes, se accede a la función imaginativa. Cuando se lee un artículo de una revista por placer se accede a la función imaginativa, y si al leer se obtiene información valiosa, se accede a la función heurística. También, hacer una invitación requiere acceder el material lingüístico de la competencia organizativa, como el vocabulario y una forma verbal específica (‘querer’). Los

componentes de la competencia pragmática dan a estas formas funciones específicas y significados sociales para transmitir la acción lingüística. Así, la pregunta ‘¿quieres ir al cine?’ se interpreta como una invitación, y el verbo querer cumple su función pragmática de invitación al usarse de forma interrogativa. La competencia pragmática del modelo de Bachman profundiza en la información sociolingüística, y dado que dependiendo el contexto situacional de una interacción se genera variación dialectal, de registro, entre otros, es importante analizar con más detalle cuáles componentes en una situación de habla generarían dicho cambio.

Silva-Corvalán (1989) propone una taxonomía que analiza tres componentes en el contexto situacional en que se realiza una interacción lingüística: 1) el escenario o dominio; 2) el propósito; y 3) los participantes. Ya que los individuos cambian su forma de hablar según el contexto en el que se lleva a cabo la comunicación, la interacción de estos tres componentes genera una diversa gama de estilos de formalidad sociolingüística. El escenario comprende los espectadores, el lugar y el tiempo. El propósito se divide en tipo de actividad y tópico. El tipo de actividad puede ser una conversación, la clase, un sermón, discurso, juego, etc. Por último, la categoría de participantes hace referencia a los individuos y a las relaciones entre los participantes. Los individuos se analizan dependiendo de sus rasgos, es decir, los rasgos estables (personalidad, intereses, aspiraciones, apariencia física, estilo de vida, etc.), y los rasgos menos estables (emociones, actitudes, estados de ánimo, etc.). También se analiza al individuo como miembro de una categoría social (etnia, clase social, sexo, edad, ocupación, etc.). Por último, las relaciones entre los participantes incluyen las relaciones interpersonales

(amistad, conocimiento, simpatía, admiración, etc.); y las relaciones de rol y categoría (poder social, estatus social, miembro vs. extraño al grupo, etc.).

Esta taxonomía de categorías incluye múltiples variables que entran en juego en una situación de habla. Analizar completamente todas estas variables puede resultar una tarea compleja para un estudiante novicio. Sin embargo, con la ayuda del profesor, los estudiantes pueden ser expuestos a contextos variados que incluyan algunas de estas categorías, lo cual va a ir afianzando la consciencia pragmática de los estudiantes y su habilidad para negociar significado. A niveles intermedios y avanzados, la exposición a situaciones de habla donde se incorporen aspectos contextuales ricos en información lingüística, social y cultural, que susciten el análisis de las relaciones entre los participantes y el contexto, va a permitir que los estudiantes desarrollen aún más la competencia comunicativa.

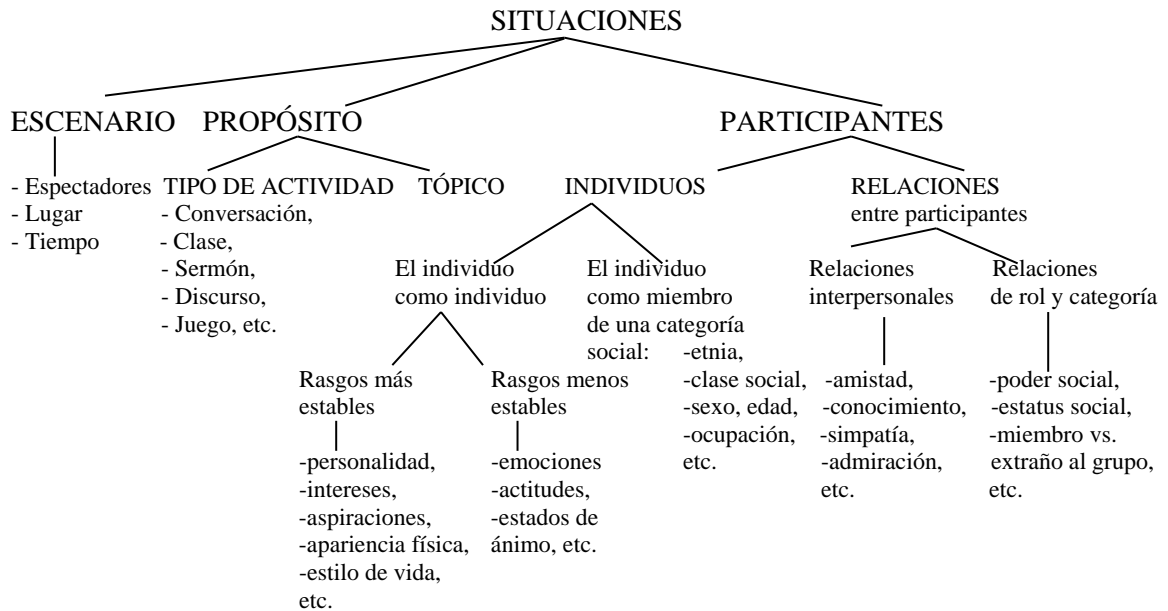


Figura 1. 2 Componentes del contexto situacional de la interacción lingüística (Silva-Corvalán, 1989, p.88)

Como lo propone el documento *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (1996), cuanto más se sepa acerca de la lengua y la cultura de una L2, mayores serán las posibilidades de dar una adecuada interpretación cultural a un texto escrito o hablado. La alfabetización cultural y la capacidad de leer o escuchar entre líneas se desarrollan a través del tiempo y a través de la exposición a la lengua y la cultura meta. Los modelos de competencia comunicativa y el modelo de componentes del contexto situacional de la interacción lingüística son importantes para el estudio de la pragmática, pues permiten establecer relaciones detalladas entre la lengua, la sociedad y la cultura de una L2. En la próxima sección se consideran algunos modelos de enseñanza que dan mayor atención a la incorporación de la pragmática en el aula de lengua extranjera.

3.3 Modelos anteriores de enseñanza de la pragmática

Los aprendices de L2 tienden a tener dificultades para interpretar el significado comunicado en un acto de habla, o para producir un acto de habla usando el lenguaje apropiado según el contexto. Por esto, varios investigadores han propuesto diferentes modelos pedagógicos para la enseñanza de actos de habla en el aula de lengua extranjera (Mir, 2001; García, 1996, 2001; Rose, 1994, 2001; Olshtain y Cohen, 1991; Félix-Brasdefer, 2006). Ya que el mensaje de un enunciado no siempre se realiza de manera directa, a través de la implicatura un mensaje puede expresarse indirectamente. Descifrar el mensaje implicado requiere cierto dominio de la lengua, y por eso, es importante desarrollar la competencia pragmática de los estudiantes de L2, para analizar el uso del lenguaje por parte de sus usuarios en diversas situaciones y contextos.

Siguiendo los cinco pasos para presentar y practicar actos de habla propuesto por Olshtain y Cohen (1991), García (1996) propuso un modelo para enseñar el acto de habla de rechazo de una invitación. Los cinco pasos del modelo son: 1) evaluación de diagnóstico; 2) diálogos modelo para comprensión auditiva; 3) evaluación de una situación; 4) actividades de juego de rol; y 5) retroalimentación y discusión.

1. Evaluación de diagnóstico:

- El profesor establece el nivel de conocimiento que los estudiantes tienen sobre actos de habla en general, y del acto de habla específico que se va a enseñar (Olshtain y Cohen, 1991).
- Establecer el conocimiento que los estudiantes tienen sobre los marcos de referencia de los hablantes, las estrategias de cortesía preferidas y el conocimiento de las formas lingüísticas o estrategias estilísticas apropiadas para transmitir el significado del mensaje en diferentes contextos o situaciones. Este diagnóstico se debe realizar usando ejercicios prácticos, donde el estudiante, a través de un diálogo escrito, pueda elegir la opción más apropiada de acuerdo al contexto del ejercicio. Por ejemplo:

A: - Hola, Josefina, ¡qué gusto de verte!

B: - Sí, ¡tanto tiempo! ¿cómo estás?

A: - Bien, bien. Mira, Josefina, ya que te veo, el próximo sábado es mi cumpleaños y mis hermanos me van a hacer una comida en la casa de mi hermano Augusto. Me han dicho que les avise a mis amigos íntimos o sea que ya sabes, tienes que ir. Sólo van mis hermanos, sobrinos y amigos íntimos. No puedes faltar tú.

Tres respuestas posibles son:

- a) ¿Me estás obligando a ir? ¡Qué es esto?
- b) Eres muy gentil en invitarme. Me siento honrada con tu deferencia. Sin embargo, me va a ser imposible asistir a tan importante evento.
- c) Cuánto lo lamento, pero me va a ser imposible ir. Ese día es el cumpleaños de mi madre también y se lo vamos a celebrar. ¡Qué pena!

(García, 1996, p.271-272)

- Después, el profesor revisa las respuestas para cada situación y explica los marcos de interacción bajo los cuales se realiza el acto de habla. El análisis de los marcos de interacción permite interpretar las expresiones de un interlocutor y determinar si la intención de su mensaje en la comunicación es amable u hostil, antagonista, deferente, de aprobación o rechazo, imponente, jovial, irónica, crítica o sarcástica, etc. En la comunicación surgen malentendidos cuando al emitirse un mensaje se usa un marco de referencia pero se entiende de otra forma. En el ejemplo anterior, si el estudiante selecciona la respuesta a) (‘¿Me estás obligando a ir? ¡Qué es esto!’), refleja que no ha entendido que la persona que hace la invitación se dirige a Josefina de manera jovial, y no la está obligando o imponiéndole ir a la fiesta; por lo tanto esta respuesta no corresponde al marco de interacción de cercanía y amistad entre los interlocutores. Si el estudiante selecciona la opción b) (‘Eres muy gentil en invitarme. Me siento honrada con tu deferencia. Sin embargo, me va a ser imposible asistir a tan importante evento’), indica que ha entendido el marco de interacción como deferente, lo cual no es apropiado según el intercambio inicial, o quien realiza la invitación podría interpretar esta respuesta como irónica. Esta opción tampoco sería apropiada según el contexto. Por último, si el estudiante selecciona la respuesta c) (‘Cuánto lo lamento, pero me va a ser imposible ir. Ese día es el cumpleaños de mi madre también y se lo vamos a celebrar. ¡Qué pena!’), demuestra que entiende el marco de interacción, y conoce la estrategia de cortesía preferida de su interlocutor para rechazar la invitación, creando una relación de camaradería en lugar de distancia. Por consiguiente, entender el marco de referencia de la comunicación, y en este caso

específico el marco de interacción bajo el cual se realiza la invitación es muy importante para que, al realizar el rechazo, la comunicación sea exitosa. Todo esto forma parte del desarrollo de la competencia sociolingüística. Los estudiantes deben tener oportunidad de practicar este tipo de ejercicios y el profesor debe enseñar y dar las explicaciones necesarias. García (1996) propone como ejercicio de práctica realizar invitaciones y rechazos, usando como apoyo una lista detallada con fórmulas de rutina para este acto de habla. La autora, siguiendo la propuesta de Siskin y Spinelli (1987) para esta actividad, lleva a cabo los siguientes pasos:

- Paso 1: identificar las fórmulas de rutina que los estudiantes usan en su L1 para realizar un acto de habla específico, y discutir los efectos de cada opción en la interacción.
 - Paso 2: identificar las fórmulas de rutina conocidas en la L2 para realizar un acto de habla determinado.
 - Paso 3: presentar fórmulas de rutina adicionales que pueden usarse para el acto de habla.
 - Paso 4: practicar las fórmulas de rutina en actividades comunicativas relevantes.
2. Diálogos modelo para comprensión auditiva:
- Presentación y práctica del acto de invitar y rechazar una invitación a través de diálogos y comprensión auditiva, los cuales pueden ser fragmentos de discursos auténticos o simulados. El uso de video puede ser muy útil para esta tarea o el uso de material de audio de los libros de texto.

3. Evaluación de una situación:

- Los estudiantes evalúan la situación que se les ha presentado para desarrollar su conciencia sociocultural. Esta evaluación se hace mediante actividades antes de escuchar el diálogo, con preguntas generales y específicas, y actividades después de escuchar el diálogo. En este caso, el acto de habla es el rechazo a una invitación.
 - Preguntas generales: ¿Cuáles son algunas frases que usaría para hacerle una invitación a un amigo, a su futura/o suegra/o, y al jefe o jefa de su padre? ¿Cuáles son algunas frases que las personas anteriores usarían si no pudieran aceptar la invitación?
 - Preguntas específicas: El diálogo que va a escuchar es la conversación entre dos amigos, donde A invita a B, y B expresa que no puede asistir. a) Escriba la respuesta que Ud. espera que B dé; b) ¿Cómo espera que A responda ante la negativa de B?; c) ¿Cómo espera que B responda en esta ocasión?
 - Después de escuchar el diálogo, el estudiante responde una serie de preguntas. Por ejemplo: ¿cuál es la relación entre A y B, y cómo llegaste a esta conclusión?; ¿cómo le hace A la invitación a B?; ¿Está A feliz por el evento que va a celebrar? Presente evidencia del diálogo para sustentar su respuesta; ¿Cómo responde B a la invitación?; ¿Habría respondido B de manera diferente si hubiera podido? Justifique su respuesta.

4. Actividades de juego de rol

- El aprendizaje se afianza al planear y practicar los actos de habla, por lo que las actividades de comprensión auditiva se deben complementar con actividades de juego

- de rol. Los diferentes escenarios para esta actividad son planeados y asignados a cada grupo por el profesor, usando el enfoque de interacción estratégica (Di Pietro, 1987).
- El enfoque de interacción estratégica intenta reproducir un escenario de la vida real para ser actuado por los estudiantes. En grupos, los estudiantes a) buscan una posible solución a la situación asignada; el profesor está disponible para responder preguntas; b) los estudiantes actúan la situación, teniendo como espectadores al profesor y los otros grupos; c) finalmente la clase bajo la guía del profesor, discute sobre algún aspecto de la situación y su ejecución.
5. Retroalimentación y discusión:
- La retroalimentación y la discusión entre los alumnos y el profesor es fundamental para los estudiantes. Esta última etapa va a permitir que los estudiantes expresen sus percepciones y expectativas en la realización de actos de habla, al igual que establecer comparaciones entre su L1 y la L2. Es muy importante que los estudiantes entiendan que cualquier tipo de acción comunicativa se encuentra influenciada por la comprensión y el conocimiento lingüístico, y por las expectativas socioculturales, las cuales varían ampliamente de una cultura a otra. Luego el desarrollo de la conciencia sociocultural de los estudiantes de L2 pretende que los aprendices conozcan y aprendan el uso apropiado de las fórmulas de rutina, las estrategias estilísticas, los marcos de interacción y las estrategias de cortesía preferidas por los hablantes nativos de la lengua en estudio.

Por otra parte, Mir (2001) presenta un modelo didáctico para la enseñanza de la pragmática usando como referencia una unidad didáctica desarrollada en una clase de español a nivel universitario de nivel intermedio. Este modelo usa el vídeo como

material didáctico, y a través del análisis conversacional se analizan las variables que determinan las variaciones en el uso del lenguaje. Este modelo se divide en tres fases: 1) Diagnóstico; 2) Presentación; y 3) Análisis. La fase de diagnóstico sigue las estrategias de evaluación del conocimiento pragmático del estudiante, propuesto por García (1994).

1. Fase de diagnóstico:

- Evaluación del nivel de conocimiento pragmático del estudiante
- Explicación oral breve sobre la relación entre las palabras y la acción que representan.

El lenguaje se usa para realizar acciones. Se citan ejemplos de enunciados, en inglés y español, y las acciones específicas que representan. Por ejemplo:

- Me gustaría que vinieras a mi fiesta el sábado
- Te espero el sábado
- ¿Quieres venir a mi fiesta el sábado?
- Ven a mi fiesta el sábado

Todos los ejemplos anteriores realizan la acción de invitar. Aunque cada uno expresa lo mismo (invitar), se realiza de manera diferente.

- Comparación de los enunciados en inglés y español para destacar la universalidad del uso del lenguaje para realizar acciones.
- Usando los mismo ejemplos, se hace una explicación de los principios universales de franqueza ('directness') y cortesía ('politeness').
- Introducción del concepto de contexto y sus variables. Discusión de las variables de un análisis conversacional, como el tipo de relación familiar entre los hablantes, su relación social, la edad, el sexo, etc. Se establece la relación entre estas variables y su influencia en las variaciones en el uso del lenguaje.

2. Fase de presentación:

- Presentación de un acto comunicativo real. Se presenta un segmento específico de una película, donde se realiza el acto de habla de petición. La fase se divide en seis pasos:
 - Paso 1: Presentación del segmento sin sonido, sabiendo con anterioridad que la interacción entre los personajes es de petición (pedir dinero).
 - Paso 2: Discusión en clase sobre las variables contextuales que se puede observar o asumir de acuerdo a las imágenes (descripción de los personajes, su relación, edad, lugar de la acción, etc.).
 - Paso 3: Los estudiantes escriben el diálogo que ellos piensan que se llevó a cabo entre los personajes.
 - Paso 4: Se entrega una copia del diálogo a los estudiantes y se muestra nuevamente el segmento con sonido.
 - Paso 5: Discusión y comparación del diálogo escrito por los estudiantes con el diálogo de los personajes en la película. Se analizan los principios de franqueza y cortesía mediante preguntas: ¿Es este diálogo cortés? ¿Directo? ¿Indirecto? ¿Apropiado? ¿Por qué?
 - Paso 6: Identificación de la petición en el diálogo. Adición de otras alternativas para realizar la petición. Discusión de los efectos que tendrían las alternativas propuestas en el desarrollo de la conversación.

El objetivo de la fase de presentación es entrenar a los estudiantes para realizar el análisis pragmático, para posteriormente continuar con nuevas actividades, y estimular el sentido pragmático de los estudiantes mediante el trabajo en grupo pero con guía del

maestro. Se adopta una perspectiva inductiva y de contraste, ya que las normas pragmáticas no se pueden definir claramente como las normas gramaticales. Por consiguiente, a través de la comparación entre la L1 del estudiante y sus reglas sociolingüísticas se inicia el proceso de comprensión y análisis de las funciones pragmáticas del español en la conversación específica. Lo que puede ser apropiado en la L1 del estudiante puede ser interpretado como algo inapropiado en la L2 y viceversa. El uso de contraste entre el español y el inglés ayuda a entender esta diferencia y los factores que la provocan.

3. Fase de análisis:

- El objetivo de esta última fase es analizar cualquier tipo de interacción desde una perspectiva pragmática. El uso de cuestionarios estructurados facilita su desarrollo. La fase se divide en cuatro pasos.
 - Paso 1: Presentación del contexto de la acción del segmento de la película que se va a mostrar.
 - Paso 2: Ver el segmento sin sonido. Análisis del contexto mediante el uso de un cuestionario. La primera parte del cuestionario tiene como objetivo facilitar el análisis pragmático de la conversación, sin pensar en el uso del lenguaje. Se enfoca en la relación entre los participantes y sus características. Después de ver el segmento sin sonido, los estudiantes escriben la petición que ellos piensan que ha usado el hablante. El análisis llevado a cabo a través del cuestionario es el mismo análisis inconsciente que realizamos cuando usamos la lengua en las interacciones diarias. Pero cuando hablamos, no somos conscientes de las decisiones lingüísticas

que tomamos a partir de este tipo de análisis. Se destaca el papel que juega el contexto en el uso de la lengua.

o Paso 3: Se entrega el diálogo escrito del segmento presentado y ven nuevamente el segmento de vídeo. Posteriormente completan individualmente la segunda parte de cuestionario, la cual pide a los estudiantes comparar la frase que ellos escribieron en el paso dos, con la usada en el diálogo del segmento. Esta comparación se hace a partir de la pregunta del cuestionario: ‘¿En qué se diferencian?’, y prosigue con las siguientes preguntas: ‘Siguiendo los principios de franqueza y cortesía ¿Cómo se caracteriza la petición? Muy directa/normal/ muy indirecta – muy cortés/normal/muy descortés’. ‘¿Qué te sorprende del diálogo?’.

o Paso 4: Discusión en clase de las respuestas de la segunda parte del cuestionario estructurado. El cuestionario estructurado tiene como objetivo familiarizar a los estudiantes con este tipo de análisis e intentar desarrollar el sentido pragmático en cuanto al uso de la lengua. Puede ser también el punto de partida para la presentación y análisis de otros actos de habla y segmentos del vídeo.

El modelo de Mir se centra en la comunicación interpretativa, puesto que los estudiantes observan y escuchan la conversación que se lleva a cabo en los segmentos del vídeo, y analizan e *interpretan* el contenido de los enunciados emitidos a través del análisis pragmático de la lengua. Por consiguiente, este modelo es similar al propuesto por Rose (1994, 2001), ya que el objetivo no es enseñar la negociación de un acto de habla específico a través de la organización secuencial del discurso, sino ayudar a desarrollar la consciencia pragmática en la L2 mediante la discusión de las normas de interacción presentes en los segmentos de vídeo. Aunque el modelo de Mir no tiene una

fase práctica mediante actividades de juego de rol, la autora recomienda que después de una presentación variada de actos de habla, usando el formato antes expuesto, se realicen mini-representaciones de situaciones. La fase práctica puede llevarse a cabo de diferentes maneras:

- a) El maestro ofrece situaciones específicas de un acto de habla particular o elemento pragmático de la lengua, con variables contextuales diferentes para crear diversos contextos.
- b) Los estudiantes pueden improvisar el diálogo o crearlo con anterioridad.
- c) Las mini-representaciones pueden ser grabadas y analizadas siguiendo los pasos de la fase tres del modelo.
- d) Hablantes nativos de la lengua pueden participar como observadores de las mini-representaciones y ofrecer su retroalimentación.

La evaluación de las mini-representaciones en cuanto al uso pragmático de la lengua debe tener en cuenta lo apropiado o no de la comunicación según el contexto, dado que en el uso pragmático de la lengua no existen expresiones correctas o incorrectas (Mir, 2001). Este modelo es importante para la aplicación didáctica que se va a presentar en el capítulo 4, pues parte de la aplicación utiliza el vídeo como herramienta didáctica en la unidad, y sigue la misma metodología.

Teniendo en cuenta que la enseñanza de la pragmática en el aula de lengua extranjera es fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa, en la siguiente sección se hace una revisión de libros de texto con el fin de ver si los modelos de enseñanza de pragmática son tenidos en cuenta o no en los libros de texto de español

como lengua extranjera, y si las acciones comunicativas de la lengua meta son expuestas teniendo en cuenta el aspecto pragmático.

3.4 Análisis de libros de texto

La competencia pragmática es la habilidad que el estudiante tiene para entender y realizar acciones comunicativas en la lengua meta. Es la labor del profesor de ELE hacer que el desarrollo de la competencia pragmática se lleve a cabo en el aula, acercando al estudiante a los procesos de interpretación de significados que se llevan a cabo al usar la lengua. Para esto, es necesario observar y reflexionar sobre el uso del lenguaje, mostrándole al estudiante la relación entre el significado literal y el significado comunicado. Conjuntamente, la labor del profesor debe complementarse con materiales didácticos y modelos de enseñanza eficaces, encaminados al desarrollo de la competencia pragmática y, por consiguiente, de la competencia comunicativa. El objetivo del siguiente análisis de libros de texto es verificar si los libros de texto tienen en cuenta o no los modelos anteriores publicados de enseñanza de pragmática y el tipo de actividades enfocadas al tratamiento de aspectos pragmáticos de la lengua para el apropiado desarrollo de la competencia pragmática. Para esto, se hace una revisión de las actividades que componen los libros de texto más usados en la enseñanza de español como lengua extranjera en Estados Unidos. Estas actividades se clasifican por tipo de actividad y por la cantidad de material que incluyen. Primero, se identifican las actividades que según su enfoque comunicativo promueven la competencia pragmática, es decir, actividades enfocadas a la negociación de significado, a través de conversaciones guiadas, juego de rol, ejercicios orientados al uso de fórmulas de rutina y expresiones idiomáticas, ejercicios de diálogos y preguntas de comprensión. También se

incluyen actividades de enfoque lingüístico que se encuentran formuladas en un contexto situacional, que requiere ir más allá de la conjugación verbal mecánica y supone un análisis más elaborado de la situación. Posteriormente, se hace una división de la página en diez partes iguales y se asigna un número decimal a la cantidad de contenido de dicha actividad dentro de una página. Así, una corta explicación sociolingüística puede tomar la décima parte de una página (0.1), una conversación guiada puede abarcar la mitad de la página (0.5), y un diálogo ilustrado puede ocupar una página completa (1.0). Para finalizar, se realizan los siguientes cálculos:

1. El porcentaje del libro dedicado a fórmulas de rutina y expresiones idiomáticas se obtiene de la división entre el número total de páginas que contienen fórmulas de rutina y expresiones idiomáticas y el número total de páginas del libro.
2. El porcentaje de páginas dedicadas a diálogos con preguntas de comprensión se obtiene de la división entre el número de páginas con diálogos con preguntas de comprensión y el número total de páginas del libro.
3. El porcentaje de páginas dedicadas a la competencia sociolingüística se obtiene de la división entre el número de páginas que contienen información sociolingüística y el número total de páginas del libro.
4. El porcentaje del libro dedicado a conversaciones guiadas se obtiene de la división entre el número de páginas destinadas a actividades de conversaciones guiadas y el número total de páginas del libro.

5. El porcentaje del libro dedicado a ejercicios de juego de rol se obtiene de la división entre el número total de páginas que incluyen actividades de juego de rol y el número total de páginas del libro.
6. El porcentaje del libro dedicado a entrevistas se obtiene de la división entre el número total de páginas que incluyen ejercicios de entrevista y el número total de páginas del libro.
7. El porcentaje del libro orientado al desarrollo de la competencia pragmática se calcula de la división entre el número total de páginas dedicadas a cada una de las actividades anteriores (fórmulas de rutina y expresiones idiomáticas, diálogos con preguntas de comprensión, información sociolingüística, conversaciones guiadas, juego de rol, y entrevistas), y el número total de páginas del libro.
8. El porcentaje del libro dedicado a conjugación verbal en contexto se obtiene de la división entre el número total de páginas que incluye ejercicios de conjugación verbal en contexto y el número total de páginas del libro.

Para este análisis se seleccionaron tres libros de texto usados en la enseñanza de español como lengua extranjera en Estados Unidos a nivel universitario, para estudiantes de primer año. Los libros seleccionados para el análisis son: *Plazas: lugar de encuentros* (2008), *Puntos de partida* (2004) y *Mosaicos* (2005). Los resultados se detallan en la Tabla 3.

Tabla 3 <i>Resultados del análisis de los libros de texto</i>									
Libros de Texto	Número Total de páginas	Número de páginas fórmulas de rutina y expresiones idiomáticas	Número de páginas diálogos con preguntas de comprensión	Número de páginas información socio-lingüística	Número de páginas Conversaciones guiadas	Número de páginas ejercicios de juego de rol	Número de páginas ejercicios de entrevista	Total número de páginas desarrollo competencia pragmática	Número de páginas ejercicios de conjugación en contexto
<i>Plazas (2008)</i>	514	12.05	11.50	6.65	4.64	9.80	20.66	65.3	20.23
		2.3%	2.2%	1.29%	0.9%	1.9%	4.0%	12.7%	3.9%
<i>Puntos de partida (2004)</i>	561	3.80	10.33	9.9	1	9.60	26.21	60.84	22.74
		0.6%	1.8%	1.76%	0.1%	1.7%	4.6%	10.8%	4.0%
<i>Mosaicos (2005)</i>	466	9.63	6.54	16.6	7.77	11.60	11.12	63.26	3.13
		2.0%	1.4%	3.56%	1.6%	2.4%	2.3%	13.5%	0.6%

La inclusión de contenido pragmático en el contenido total de cada libro de texto corresponde al 12.7%, 10.8%, y 13.5%. Este análisis de libros de texto incluyó la conjugación verbal en contexto, ya que este tipo de actividad requiere un análisis más detallado de la situación contextual para su óptima interpretación. No obstante, este tipo de actividad se presenta tan solo en un 3.9%, 4% y 0.6%. Si bien algunas actividades hacen referencia explícita al tema de pragmática, muchas otras presentan el contenido pragmático de forma implícita.

Estos resultados indican que los libros de texto no siguen un modelo de enseñanza de pragmática específico y, por consiguiente, el maestro no cuenta con el material de apoyo en el libro de texto para dar este tipo de instrucción. El maestro es quien debe preparar material didáctico e implementar estrategias de enseñanza orientadas al desarrollo de la competencia pragmática, o explotar y orientar el aspecto pragmático con

algunas de las actividades que el libro ofrece. Así, aunque parte del input disponible para el estudiante se encuentra en el libro de texto, las cifras anteriores demuestran que el contenido de información pragmática en los libros de texto es insuficiente para el desarrollo de la competencia pragmática dado el énfasis en el componente lingüístico. Estos resultados reiteran lo argumentado por Bardovi-Harlig (1996) y Rose (1994; 1997): el componente pragmático no se explota de manera apropiada y suficiente en los libros de texto y continúa la primacía del componente lingüístico en la enseñanza de lenguas extranjeras. Además, se ha demostrado que para el desarrollo de la competencia pragmática, la instrucción en pragmática de L2 es aún más beneficiosa que la mera exposición a input relevante (Félix-Brasdefer, 2006). De los tres libros analizados, *Mosaicos* (2005) contiene la mayor cantidad de input y actividades para el desarrollo de la competencia pragmática (13.5%), *Plazas* (2008) contiene el 12.7%, mientras que *Puntos de partida* (2004) contiene la menor cantidad (10.8%). No obstante, *Puntos de partida* (2004) dedica la mayor cantidad de actividades a entrevistas de los tres libros (4.6%), seguido por *Plazas* (2008) que también dedica la mayor cantidad de actividades a las entrevistas (4%), y *Mosaicos* (2005) dedica la mayor cantidad de actividades a juegos de rol (2.4%). Ahora, a partir de las cifras anteriores es necesario analizar la manera como se exponen los temas pragmáticos en cada libro de texto, pues los porcentajes por sí solos no dan una visión detallada de la manera en que se lleva a cabo.

El libro *Plazas* (2008) presenta input a través de diálogos ilustrados, donde se introducen los puntos gramaticales que van a encontrarse explicados más adelante en varias secciones del capítulo, el vocabulario de la sección, y expresiones idiomáticas en contexto. Las fórmulas de rutina y las expresiones idiomáticas se presentan en algunos

casos agrupadas en una lista al inicio del capítulo con el vocabulario ilustrado, y en una lista al final del capítulo, a modo de resumen. Las expresiones en contexto se encuentran en la misma página en la que se presenta el diálogo, el cual incluye preguntas de comprensión. De once diálogos en contexto que tiene el libro, cuatro contienen mensajes implícitos (36.3%), y su interpretación depende, en gran medida, del contexto en el que se realiza el diálogo. En estos casos, una de las preguntas de comprensión evalúa la comprensión del significado implícito del mensaje. No obstante, queda en manos del profesor hacer el análisis y la explotación de la información que presenta el diálogo, de mostrarle al alumno cómo el uso del lenguaje puede realizarse de formas diferentes, y de acercarle a los procesos de inferencia de información. Después de las preguntas de comprensión el libro propone siempre una actividad, en la que en parejas, los estudiantes cambian un poco la información del diálogo para practicarlos con las expresiones en contexto. Se incluye información sociolingüística en pequeñas notas tituladas “¿Nos entendemos?”, la mayoría de ellas relacionadas con la variación dialectal, ya que cada capítulo se basa en un país hispanohablante diferente, y por consiguiente, se presentan palabras de vocabulario distintas. En algunos casos se incluye la explicación de las formas lingüísticas o estrategias estilísticas usadas en el diálogo para transmitir el significado del mensaje, por lo general, haciendo la diferenciación entre Latinoamérica y España. Por ejemplo, se presenta una nota explicativa sobre el uso de diminutivos en Latinoamérica cuando se solicitan bebidas en un restaurante, y el uso del verbo “querer” en el pasado de subjuntivo cuando se ordenan alimentos. El diálogo ilustrado tiene lugar en un restaurante de Venezuela. La explicación en *Plazas* (2008) aparece así:

In several Latin American countries it is quite common to use the diminutive form when requesting common beverages such as un **cafecito** (little coffee) or una **cervecita** (little beer). Also note that in Latin America, it is more appropriate to use **(yo) quisiera...** (I would like-the past subjunctive form of the verb **querer**) when ordering food. In Spain, it is more common to use the more direct present tense form **(yo) quiero...**(p.194)

Posteriormente el ejercicio de práctica dice: “Trabaja con un(a) compañero(a) de clase. Túrñense para practicar el diálogo que acaban de estudiar en **En contexto**. Deben cambiar las nacionalidades y las selecciones del menú. Pueden consultar el Internet para obtener más ideas. Usen expresiones de **En contexto** como modelo para su diálogo” (p.195). Sin embargo, la forma verbal *quisiera* o *quiero* no está incluida en la lista de **En contexto**, pero se asume que los estudiantes por iniciativa propia van a usarlas a partir de la explicación y de la instrucción del ejercicio al cambiar la nacionalidad. Aunque el diálogo ejemplifica el uso de diminutivos y la forma de cortesía del verbo *querer*, no hay una explicación que introduzca el tema de la cortesía mediante el uso de la forma verbal *quisiera* como estrategia para mitigar una solicitud. En este caso, se podría hacer una comparación entre las estrategias usadas en la L1 para ordenar alimentos en un restaurante y la L2.

En otro caso, después de estudiar comandos formales en su forma afirmativa y negativa, el libro ofrece varias actividades de práctica. Adicionalmente se hace la siguiente explicación en una nota:

You can soften commands to make them sound more like requests than demands, by using **usted** or **ustedes** after the command form or by adding **por favor: Pasen ustedes por aquí, or Pasen por aquí, por favor.** (*Come this way, please.*) **No hable usted tan rápido. or No hable tan rápido, por favor.** (*Don't speak so fast, please.*) When you want people to do something, but you wish to say so tactfully, ask a question or make a simple statement with reference to your wish rather than using a direct command. For example, suppose you are a dinner guest at a friend's

house. The dining room is uncomfortably hot, and you want a window opened or the air conditioner turned on. You might say **Hace un poco de calor, ¿no?** (p.315)

Esta explicación es clara y permite que el estudiante vea otras formas de usar la lengua para hacer que las cosas sucedan. Los ejercicios de práctica de esta sección requieren la producción de mandatos usando las formas de Usted o Ustedes de forma afirmativa y negativa, no obstante ninguno de los ejercicios pide que se hagan peticiones indirectas o de forma cortés, como lo indica la explicación. Lo anterior demuestra que aunque el uso de la lengua como tal se incorpora a través de input comprensible – explicación, diálogos ilustrados, entre otros, no hay suficiente cantidad de ejercicios de práctica que promuevan la producción y uso de la lengua desde el punto de vista pragmático. Nuevamente se asume que el estudiante por iniciativa propia va a aprender este tipo de solicitud indirecta, pero es difícil que se lleve a cabo el aprendizaje de este tipo de solicitudes sin usar la estructura de manera explícita en un ejercicio.

Retomando el ejemplo anterior, aquí es importante acercar al alumno al contexto situacional, pues el contexto determina la forma lingüística que el emisor elige usar al emitir un mensaje. Analizar el grado de cercanía entre los interlocutores podría llevar a una actividad de contraste entre la L1 y la L2 para evaluar cómo esta misma solicitud se haría de manera más o menos directa dependiendo la relación entre los interlocutores. Éste a su vez puede ser el inicio para hablar de la *cortesía* y su relación con los enunciados directos e indirectos. En este caso, si el receptor (anfitrión) coopera con su emisor (invitado), inferiría que su invitado le hace una petición. Si una persona se encuentra cenando en casa de un(a) amigo(a), y esta persona tiene una relación de amistad cercana con su invitado(a), lo más seguro es que el invitado(a) de forma más

directa le pida el favor de abrir la ventana o de prender un ventilador si hace mucho calor, ya que en los países hispanohablantes pocas personas tienen aire acondicionado en su casa o apartamento. Si fuera el caso y tuviera aire acondicionado, para que el grado de imposición fuera menor para el anfitrión, el invitado haría la solicitud de manera más indirecta, como lo propone el libro. Así, le estaría otorgando la opción de declinar la solicitud, es decir, de no prender el aire, pero al mismo tiempo le daría la opción de ofrecerle otra alternativa, como abrir la ventana o prender un ventilador. Teniendo en cuenta que este libro de texto se usa para la enseñanza de primer año, es pertinente iniciar el proceso de sensibilización pragmática a través de este tipo de análisis del contexto. Pero también es importante no abrumar a los estudiantes con las múltiples formas lingüísticas con las que se pueden mitigar las solicitudes. Esto será un proceso y parte de él debe iniciar con el análisis del contexto y su influencia en el uso del lenguaje, y de la relación entre las personas que interactúan en la comunicación. Como lo propuso Schmidt (1993), la adquisición pragmática de L2 requiere poner atención tanto a las formas lingüísticas de los enunciados, como a las características sociales y contextuales relevantes a dichos enunciados, y a las características del input que juegan un rol en el sistema que va a ser aprendido.

Vale la pena mencionar que las explicaciones anteriores son las únicas referencias directas al uso de la lengua desde el punto de vista pragmático. Sí hay explicaciones con respecto a la competencia sociolingüística, la cual es parte de la competencia pragmática, pero en cuanto a actos de habla de solicitud, estas dos explicaciones son las únicas que se encuentran explícitamente en todo el libro. El libro también cuenta con variedad de ejercicios de enfoque lingüístico y material audiovisual en DVD, el cual permite situar a

los estudiantes dentro de la cultura del país hispanohablante que se trata en cada capítulo. Este vídeo incorpora también una dramatización o novela, en la cual los actores usan la lengua en situaciones y contextos reales. Los libros *Puntos de partida* (2004) y *Mosaicos* (2005) también cuentan con este tipo de material audiovisual.

Puntos de partida (2004) presenta input a través de diálogos, los cuales se encuentran traducidos al inglés en letra pequeña en la parte inferior de la página en todos los dieciocho capítulos del libro. Las descripciones y presentaciones cortas de personas o explicaciones de fotografías también son traducidas. A partir del capítulo seis, las notas culturales son escritas en español, mientras que las secciones de encuentro cultural de *Plazas* (2008) y *Mosaicos* (2005) se encuentran en español en todo el libro. La exposición a temas de componente pragmático es casi nula, y aunque hay un énfasis en el uso de expresiones de cortesía para los saludos y despedidas, no se aborda el tema de cortesía explícitamente en el resto del libro. Hay algunas actividades que activan y estimulan la interpretación desde el punto de vista pragmático mediante el uso de anuncios auténticos y preguntas de reflexión en cuanto al significado implícito y la fuerza ilocutiva del mensaje.

Mosaicos (2005) contiene el mayor contenido de información sociolingüística (3.56%) y de actividades de juego de rol (2.4%), comparado con *Plazas* (2008), 1.29% y 1.9%, y *Puntos de partida* (2004), 1.76% y 1.7% respectivamente. *Mosaicos* (2005) lista expresiones idiomáticas y fórmulas de rutina en una sección e inmediatamente propone una actividad de juego de rol que requiere el uso de las fórmulas o expresiones que se presentaron. Este libro da una mayor atención al componente pragmático, a través de explicaciones del uso de la lengua y complementando con actividades de práctica que

conectan el contenido de la explicación con una situación que requiere su uso. Por ejemplo, un ejercicio muestra un anuncio bastante detallado sobre alquiler de apartamentos. La actividad propone que dos estudiantes tengan una conversación telefónica, donde uno de ellos solicita información de acuerdo a la publicidad del anuncio, y el otro responde a las preguntas. En una sección de la página titulada “En directo” se encuentran la siguiente información: “To find who is answering your call: ¿Con quién hablo? ¿Quién habla?. To request to talk with someone specific: ¿Está... (nombre de la persona)? Deseo hablar con... (nombre de la persona)”. (*Mosaicos* 2005, p.190). En otro caso, se presenta un diálogo entre marido y mujer, en el que acuerdan hacer una llamada para invitar a otra pareja a cenar. En la sección “En directo” se presenta la siguiente información: “To accept an invitation: Gracias. Me encanta la idea. Con mucho gusto. Escantado/a. Será un placer. To apologize: Me gustaría ir, pero..., ¡Qué lástima/pena! Ese día tengo que..., No puedo, tengo un compromiso” (*Mosaicos* 2005, p.286). Después, los estudiantes leen todo el diálogo modelo e identifican en una tabla cómo se realiza la primera invitación y la primera expresión que usa el interlocutor para disculparse por no aceptar. Después, el diálogo presenta una segunda invitación a modo de insistencia, y se identifica esto en el cuadro y la expresión usada para finalmente aceptar la invitación. Este énfasis en la secuencia de la conversación y en las fórmulas de rutina es importante ya que ellas constituyen una parte sustancial de la competencia pragmática de los hablantes nativos adultos, y los aprendices necesitan adquirir una cantidad de repertorio de rutinas para afrontar eficazmente situaciones sociales recurrentes y variadas, para responder hábilmente a los requerimientos del discurso (Coulmas, 1981). Así mismo, House (1996) expone:

From a sociolinguistic point of view, it is important to learn routines at any learning stage because they embody the societal knowledge that members of a given community share... routine formulas are thus essential in the verbal handling of everyday life (p.227-228)

La tabla donde se reúne la información que pide el ejercicio sirve como guía para establecer la secuencia al hacer una invitación que incluye un rechazo inicial, e indica que la insistencia es necesaria para proponer otra alternativa: invitación-rechazo-insistencia-aceptación. Este tipo de información es difícil de aprender por sí sola, es decir, leyendo un diálogo. Es necesario hacer la reflexión de la secuencia para que luego los estudiantes realicen ejercicios de práctica siguiendo el modelo y utilizando las fórmulas propuestas. Además, desde el punto de vista sociocultural, la reflexión y el ejercicio van a permitir que el estudiante entienda este acto de habla desde la perspectiva de la L2 y la segunda cultura. Es importante mencionar que este libro hace énfasis en la comunicación y los ejercicios de conjugación verbal en contexto representan el 0.6%. Esto puede significar una desventaja, ya que la práctica del componente lingüístico es también necesaria para la adquisición de la competencia gramatical y textual; y, finalmente, para la competencia comunicativa del estudiante.

3.5 Conclusión

Teniendo en cuenta que la realidad del aula supone que el profesor usa el libro de texto en la mayoría de los casos como guía para la enseñanza de L2 y el estudiante lo usa como guía de estudio de la información presentada en clase, y como libro de actividades, es necesario que los libros implementen los modelos de enseñanza de pragmática investigados hasta ahora e incluyan material didáctico orientado al desarrollo de la competencia pragmática. De esta manera se podrá cumplir con el desarrollo apropiado de la competencia comunicativa de los aprendices de L2 y serán hablantes competentes

lingüística y socialmente. El desarrollo de la competencia pragmática es parte de la labor de los profesores de español como lengua extranjera y, para ello, además de proveer input pragmático relevante y oportunidades de práctica consistente, se requiere de la instrucción en pragmática, pues se ha demostrado que la instrucción en esta área es más beneficiosa que la sola exposición a input relevante (Félix-Brasdefer, 2006). La necesidad de estimular el sentido pragmático de los estudiantes desde niveles iniciales de la instrucción es inminente para la adquisición de la competencia pragmática y comunicativa.

CAPÍTULO 4

UNA UNIDAD DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRAGMÁTICA

4.1 Introducción

Este capítulo presenta una unidad didáctica encaminada al desarrollo de la competencia pragmática. Para cumplir este objetivo, la unidad presenta el tema de las peticiones directas e indirectas. Ya que las peticiones son actos de habla en los que el hablante requiere que el oyente realice algo para dar cumplimiento a su solicitud, esta acción comunicativa supone un alto nivel de imposición dependiendo de lo grande o pequeña que sea la solicitud. Por consiguiente, es importante que los aprendices de L2 conozcan las diversas estrategias lingüísticas y extralingüísticas que los hablantes usan al realizar peticiones.

La cortesía y la mitigación son dos componentes fundamentales en las peticiones. No obstante, las normas de cortesía están sujetas a la variación lingüística que encontramos en el mundo hispanohablante. Por esta razón, esta unidad presenta algunas características generales del español peninsular y el latinoamericano en la realización de peticiones con el ánimo de desarrollar aún más la consciencia pragmática de los estudiantes. Esta unidad, diseñada en dos lecciones para un nivel intermedio alto de habilidad lingüística, está estructurada en objetivos lingüísticos, comunicativos y culturales que buscan el desarrollo de la competencia pragmática y, por ende, comunicativa de los estudiantes de español como lengua extranjera. Usando el video como recurso pedagógico y como material auténtico, se presentan escenas de la película *Mar adentro* y se desarrolla un análisis contextual y comunicativo basado en la investigación de Mir (2001).

4.2 Unidad didáctica: Organización, materiales y reflexión.

La unidad didáctica, Las peticiones –directas e indirectas, introduce el tema de la cortesía y la mitigación, ya que como se indicó anteriormente, son dos componentes fundamentales al realizar peticiones, y se realizan de manera diferente de una comunidad de habla a otra; por lo tanto, la unidad presenta algunas características generales del español peninsular y el latinoamericano. La unidad se divide en dos lecciones de setenta y cinco minutos cada una, y se encuentra organizada en pasos secuenciales.

La primera lección, o día uno, inicia siguiendo la propuesta de García (1996) y Mir (2001). Primero, se introduce el tema pidiendo a los estudiantes que identifiquen las fórmulas de rutina usadas en inglés para realizar peticiones y discutir sus efectos en la interacción; segundo, se les pide identificar las fórmulas de rutina conocidas en español para realizar solicitudes; tercero, se les presentan fórmulas de rutina adicionales que pueden usarse para realizar solicitudes en la L2, en este caso, con el apoyo de material impreso; y cuarto, se practican estas fórmulas en actividades comunicativas relevantes y en diversos contextos. Usando el documento *Las Peticiones* (ver páginas 93 y 94), se familiariza a los estudiantes con el acto de habla de petición y cómo, a través del lenguaje, realizamos acciones, además de expresar ideas o sentimientos. Usando los ejemplos del documento, se explican los principios universales de franqueza y cortesía y se introduce el concepto de contexto y sus variables. Entre las variables del contexto tenemos: el tipo de relación familiar entre los hablantes, su relación social, la edad, el sexo, etc., las cuales ocasionan variaciones en el uso del lenguaje. También, se explican diversas estrategias lingüísticas que pueden usarse al hacer peticiones, teniendo en cuenta la variación lingüística existente entre España y Latinoamérica.

LAS PETICIONES:

Las peticiones o solicitudes son actos de habla que tienen como objetivo conseguir que el oyente haga algo, o sea, lo que se le pide; no obstante no es seguro que el oyente vaya a realizar la acción que se le solicita. El hablante cree que el oyente es capaz de realizar la acción.

Para hacer una petición hay que tener en cuenta *el contexto* en que se realiza, por ejemplo, una fiesta o una clase; y otras variables como la edad de los interlocutores, la distancia social, el sexo, el grado de imposición de la petición, etc. Este análisis es muy importante, pues *el contexto influye en la forma como usamos la lengua*. Para hacer peticiones contamos con estrategias lingüísticas y no lingüísticas para minimizar los efectos de nuestra solicitud en la otra persona. Así, una petición puede ser más o menos directa, o más o menos cortés.

EN PAREJAS: la estudiante A no pudo asistir a clase ayer y quiere pedirle a su amiga B que le preste las notas. Escriban dos oraciones indicando cómo A puede hacerle la solicitud a B.

-
-

EN PAREJAS: Ahora escriban dos oraciones indicando cómo A puede solicitarle al profesor la información de la clase de ayer:

-
-

Algunas modificaciones que podemos usar al realizar peticiones se encuentran listadas a continuación:

a. Para mitigar las peticiones:

- Me gustaría.../Quisiera...(I would like...)
- Condicional: ¿Podrías...?/¿Me podría(s)...? (Could you...?)
- ¿Sería posible...? (Would it be possible...?)
- Imperfecto: Quería... (I wanted...)
- ¿Te importaría...? (Would you mind...?)
- ¿Sería tan amable de...? (Would you be so kind...?)

b. Otras formas de hacer peticiones:

- *Imperativa: Dame... (Give me...)
- Interrogativa simple: ¿Me ayudas?
- Querer: Quiero un café (I want a coffee)
- Necesitar: Necesito que me prestes tu libro

- Peticiones orientadas a quien escucha, convencionalmente indirecta:
 - Poder: ¿Me puedes *poner* un café? (Can you give me a coffee?)
¿Puedes decirme la hora?
 - Querer: ¿Quieres ayudarme? / (Will you help me?)
- Peticiones/solicitudes elípticas: mencionan solamente el objeto/servicio que se solicita. Por ejemplo: un café*.
- ✓ Es importante notar que en *España es apropiado hacer las peticiones de forma directa en establecimientos de servicio, como cafés, tiendas o panaderías. Por lo tanto en España ser directo también puede ser cortés. Esto no significa que no se use el marcador de cortesía *por favor*, o de diminutivos *cafecito*, pero su uso es menor que en Latinoamérica. Por ejemplo, si Ud. va a un bar y desea tomarse un café, podría pedirlo de las siguientes formas:
 - Dame un café
 - Un café
 - *Ponme un café (Put me a coffee)
 - ¿Me das un café?/ ¿Me pones un café? (Will you bring me a coffee?)

El verbo *poner* (to put) cumple una función pragmática de petición en *España. Por el contrario, en Latinoamérica este verbo no cumple esta misma función. No obstante, en Latinoamérica el verbo *regalar* (to give) cumple la función pragmática de petición. Por ejemplo:

- ¿Me regala un café? (Will you give me a coffee?)

- ✓ En Latinoamérica también se usan los imperativos al hacer peticiones. Generalmente van acompañados de mitigadores internos como el marcador de cortesía *por favor*, o de diminutivos *cafecito* (little coffee). Por ejemplo:
 - Deme un café, por favor
 - Por favor, deme un café
 - Deme un cafecito y la cuenta / Regáleme un café y la cuenta

c. Como responder a una petición: En algunos casos las peticiones requieren de una respuesta verbal inmediata. En otros, la respuesta es la acción misma que se solicita. Es importante tener en cuenta el tamaño de la petición, es decir, que tan grande o pequeño es lo que pedimos, pues esto indicará el grado de imposición que se hace en la otra persona y la respuesta que se le da a la petición.

- Sí claro, como no
- Por supuesto
- Claro que sí

Después de la explicación inicial se realiza el **Ejercicio 1**, en el que se presentan diferentes peticiones. Este ejercicio requiere tener en cuenta los principios universales de franqueza y cortesía, y la importancia del contexto y sus variables, lo cual ha sido explicado con anterioridad.

Ejercicio 1: En las siguientes peticiones tenga en cuenta el contexto en el que ocurre cada situación, cómo se hace la petición, la relación de familiaridad entre los interlocutores, la relación social, la edad, el sexo, etc. Identifique:

- El grado de franqueza (Muy directa / normal / muy indirecta)
- El grado de cortesía (Muy cortés / normal / muy descortés)

1. (Un señor mayor A le pregunta a un policía B en el semáforo.)

A: Buenos días, ¿podría decirme dónde queda el Banco Granahorrar?

B: Sí señor, siga derecho que está en la otra esquina.

(Muy directa / normal / muy indirecta)

(Muy cortés / normal / muy descortés)

2. (A habla en la mesa con su hermano mayor B, sobre el cumpleaños de su novio.)

A: Ay José, el viernes es el cumpleaños de Tomás, pero tengo un gran problema.

B: ¿Qué problema?

A: Quería comprarle un ipod, pero no tengo plata. ¿Me la prestas? Yo te pago seguro a fin de mes.

(Muy directa / normal / muy indirecta)

(Muy cortés / normal / muy descortés)

3. (Un estudiante A le pide a su profesor B al finalizar la clase.)

A: Profesor B, le quería pedir un favor.

B: Sí, dígame.

A: ¿Sería posible entregar el resumen el martes?

(Muy directa / normal / muy indirecta)

(Muy cortés / normal / muy descortés)

4. (La señora A le dice a su marido B.)

A: ¿Te puedes quedar con los niños? Tengo que ir al supermercado.

(Muy directa / normal / muy indirecta)

(Muy cortés / normal / muy descortés)

5. (Un pasajero A le dice a un taxista B.)

A: Déjeme aquí, por favor

(Muy directa / normal / muy indirecta)

(Muy cortés / normal / muy descortés)

(Diálogos originales de la autora)

Posteriormente, se asigna una situación en la que, en parejas, los estudiantes escriben una petición a la operadora de servicio de información de España, y solicitan el número de teléfono de un amigo que vive en Madrid, teniendo en cuenta el tipo de interacción que esperan tener con la operadora. Una vez los estudiantes han escrito su petición y la respuesta que esperan de la operadora, se les entrega el **Ejercicio 2: Solicitud de información**. Este es un ejercicio de evaluación de una situación mediante comprensión auditiva; pero antes de escuchar los diálogos, los estudiantes leen la información que necesitan completar en la tabla, activando así su esquema mental para evaluar a la operadora y al solicitante en cada diálogo. El objetivo de la tabla es guiar al estudiante y desarrollar su conciencia sociocultural a través del análisis de la información. Se hace énfasis en cuál es la expresión que usa la operadora para ofrecer el servicio, el registro que usa (tú o Ud.), y si la respuesta es directa o indirecta. También, se tiene en cuenta cuál es la expresión que usa la operadora para responder a la petición de información. A su vez, el ejercicio requiere evaluar al solicitante, prestando atención a la expresión que usa para hacer la petición, el registro, y cómo hace la solicitud, es

decir, si mitiga o no la petición, y si lo hace, identificar qué mititgador usa. Luego, el estudiante identifica la expresión con la que el solicitante cierra la transacción y establece la función comunicativa de dicha expresión (dar las gracias, ser jovial, ser directo, etc.). Cuando han terminado de revisar la información que deben completar, escuchan dos veces los cuatro diálogos auténticos de peticiones y prosiguen a completar el ejercicio. La profesora entrega la transcripción de los diálogos y completan la información que les haga falta en la tabla. Luego, se revisa el ejercicio en clase, se discute la información, y se resuelven preguntas. Para finalizar, se compara la petición que los estudiantes escribieron antes de iniciar el ejercicio 2 con las diferentes peticiones presentadas en los diálogos.

Ejercicio 2: Solicitud de Información

Vas a escuchar cuatro diálogos. En cada caso, el solicitante pide el número de teléfono de una persona específica a la Operadora del servicio de información en España. Escribe en cada casilla la información correspondiente, para evaluar a la Operadora y al solicitante en cada situación.

Para evaluar a la OPERADORA	- Expresión que usa para ofrecer el servicio - Registro: Formal (Ud.) o Informal (tú)	Expresión	
		Directa (D)	Indirecta (I)
Diálogo 1			
Diálogo 2			
Diálogo 3			
Diálogo 4			

Para evaluar a la OPERADORA	Expresión que usa para responder a la petición	Tipo de expresión
Diálogo 1		
Diálogo 2		
Diálogo 3		
Diálogo 4		

Para evaluar al SOLICITANTE	- Expresión que usa para hacer la petición - Registro: Formal (Ud.) o Informal (tú)	¿Se mitiga la petición? - Sí (identifica el tipo de mitigador) - No (¿Cómo hace la solicitud?)
Diálogo 1		
Diálogo 2		
Diálogo 3		
Diálogo 4		

Para evaluar al SOLICITANTE	- Expresión que usa para cerrar la transacción	¿Cuál es la función de esta expresión en la comunicación?
Diálogo 1		
Diálogo 2		
Diálogo 3		
Diálogo 4		

Transcripción de los diálogos del *Ejercicio 2: Servicio de información.*

Diálogo 1.

- Servicio de información, le habla Marta Esteban. ¿En qué puedo ayudarle?
- Ah... quería el número de teléfono de Blanca Aguado Goldo, en Valencia.
- Un momento, por favor. Tome nota. Es el 96 543 26 89.
- Muchas gracias.

Diálogo 2.

- Servicio de información telefónica, dígame.
- Hola, por favor, ¿podría decirme el teléfono de Esteban Rico Pardo en Barcelona?
- Sí, a ver... Es el 93 788 56 64.
- De acuerdo, muchas gracias.

Diálogo 3.

- Información telefónica. Soy Imanol Gómez.
- Hola, necesito el número de teléfono de Madrid, de Martín Serrano Quirós, en la calle Menéndez Pelayo, 30.
- Sí, a ver, ahora mismo se lo digo. Mire, es el 91 443 00 82.
- Estupendo, muchas gracias.

Diálogo 4.

- Servicio de información telefónica, dígame.
- Sí, quería el número de teléfono de Leonor Matamala Felipe, en calle Villanueva, en Badajoz.
- A ver... sí, es el 924 23 34 86. Se lo repito, 924 23 34 86.
- Bien, gracias.

(Conejo & Tonnelier, 2008, p.92).

Después de revisar el ejercicio anterior y siguiendo el enfoque de interacción estratégico de Di Pietro (1987), los estudiantes preparan ejercicios de juego de rol y presentan diálogos realizando peticiones que reproducen un escenario de la vida real. Este ejercicio culmina con una fase de retroalimentación y discusión entre alumnos y profesor, la cual va a permitir hacer comparaciones y/o expresar percepciones en la realización de peticiones. Por último, se asigna la tarea para la siguiente clase: crear una situación y escribir un diálogo haciendo una petición directa y una indirecta, usando

expresiones apropiadas. Escribir un comentario analizando las diferencias de expresión que habría en la misma situación en Latinoamérica o España.

La segunda lección, o día dos, inicia retomando el tema de las peticiones y con la revisión de la tarea, para promover la participación en clase y solucionar cualquier tipo de pregunta. Se continua con el *Ejercicio 3*, cuyo objetivo es analizar la variación dialectal en dos conversaciones que tienen lugar en una panadería en Alicante, España, y en México D.F. Primero, una pareja lee en voz alta la conversación de la panadería de Alicante. Luego, otra pareja lee en voz alta la conversación de la panadería de México D.F. En parejas, responden las *Preguntas de análisis*, teniendo en cuenta el contexto, los principios universales de franqueza y cortesía, y la relación entre los interlocutores. Posteriormente, se revisa el ejercicio y se abre la discusión.

Ejercicio 3:

Las siguientes conversaciones ocurrieron en dos panaderías –la primera en Alicante, España y la segunda en México, D.F. Analice las diferencias en la manera en que el cliente (C) y el empleado (E) realizan los actos de habla diferentes en los dos contextos. Se supone que en los dos casos el cliente y el empleado tienen la misma relación. Los ejemplos son de Schwenter (1993):

a. Alicante

C: Hola

E: Hola, ¿qué quieres?

C: Ponme dos barras de pan y un paquete de galletas de chocolate.

E: [Se lo entrega.] Aquí tienes. ¿Algo más?

C: No, nada. Dime cuánto es.

E: Son 150 pesetas.

C: [Le da el dinero.] Aquí tienes.

E: Vale, gracias.

C: Hasta luego.

E: Adiós.

b. México, D.F.

E: Buenas tardes.

C: Buenas tardes.

E: ¿En qué le puedo servir?

C: ¿Podría darme Ud. una docena de tortas, por favor?
E: Como no señorita. [Se las entrega.] Aquí tiene. ¿Quisiera otra cosa?
C: No gracias, esto será todo.
E: Muy bien, son 3500 pesos.
C: [Le da el dinero.] Aquí tiene Ud.
E: Gracias, que tenga Ud. buenas tardes.
C: Igualmente, hasta luego.

(Koike & Klee, 2003, p.157-158).

Preguntas de análisis:

1. ¿Cómo se saludan el cliente y el empleado en cada situación? ¿Cómo es el registro en cada conversación? ¿Formal? ¿Informal?
2. ¿A qué factor(es) podrías atribuir la diferencia del trato en cada conversación?
3. ¿Qué hacen los participantes en cada turno?
4. ¿Quién toma el primer y último turno en las secuencias?
5. ¿Cómo se realizan las acciones en la secuencia de la entrega del producto? ¿Se realiza la entrega de manera directa o indirecta?
6. ¿Cómo se despiden?
7. Menciona las expresiones que indican solidaridad y cortesía en cada conversación.
8. Después de analizar las diferencias de cada conversación, ¿cuál es tu opinión en cuanto al énfasis que cada transacción hace en la tarea y en las personas? Explica tu respuesta.

Después, usando el vídeo como material didáctico, se presenta una escena de la película *Mar adentro*. Esta fase de presentación se divide en seis pasos (Mir 2001). Primero, se identifica el contexto de la acción y se establece que el acto de habla que se va a observar es de petición. Se presenta la escena 1 sin sonido. Segundo, discusión abierta para analizar algunas variables contextuales que se pueden observar o asumir a partir de esta escena, como el clima, los personajes y su relación, lugares de la acción, etc. Se usa el cuestionario *Guía audiovisual sin sonido 1* para esta discusión.

Mar adentro Escena 1: **Guía audiovisual sin sonido 1**

1. ¿En qué lugares suceden las acciones de esta escena? ¿Hay alguna variación en el clima?
2. Hay una mujer junto a la ventana, Gené. Ella está conversando con Ramón.
¿Cómo crees que es la relación de familiaridad entre ella y Ramón?
-Se conocen muy bien / se acaban de conocer

¿Cómo crees que es la relación social entre ella y Ramón?
-Dominante / inferior / igual
-¿Cuántos años tiene Gené aproximadamente? _____

Tercero, los estudiantes escriben el diálogo que creen que sostuvo la mujer de la escena –Gené- y el protagonista. Basados en las acciones de esta escena, los estudiantes escriben dos peticiones que pudieron ocurrir en la conversación. Cuarto, se entrega una copia del diálogo 1 a los estudiantes y se presenta la escena 1 con sonido.

Mar adentro: **Diálogo 1**

Gené se encuentra junto a la ventana. Ella sostiene un diálogo con Ramón, el protagonista, quien es tetrapléjico.

Gené: ¿La ves? Está cayendo. Oye, seguro que esto está bien cerrado ¿no? ¿Estás ya más tranquilo?

Ramón: Bueno, es difícil con el panorama que tengo adelante

Gené: ¿Qué panorama?

Ramón: Se te transparenta la falda. (Gené se ríe)

Gené: ¡Eres más marrano! ¿Pues sabes qué? Que ya no te sigo leyendo. ¡Uy!, además es la hora. Me voy a buscarla. (Explicación 1)

Ramón: Pues ya me levanto yo ahora y les voy preparando el café.

Gené: (Gené se ríe) ¿Te pongo alguna música?

Ramón: Bueno, lo que hay ya puesto

Gené: Pues ¡hala! Ahí te dejo con tu Wagner. Hasta un rato.

Quinto, se inicia una discusión y comparación del diálogo escrito por los estudiantes con el de los personajes de la película. Se analizan los principios de franqueza y cortesía mediante las *Preguntas de discusión diálogo 1* (¿Es este diálogo cortés? ¿Directo? ¿Indirecto? ¿Apropiado? ¿Por qué?).

Preguntas de discusión diálogo 1:

1. ¿En dónde están Gené y Ramón?
2. ¿Cómo es la relación entre Gené y Ramón?
3. Gené le dice a Ramón “¡Eres más marrano!” ¿Por qué le dice esto? ¿Ella lo está insultando?
4. Explica cuál es la función de la coetilla interrogativa “¿no?” en la pregunta: “Oye, seguro que esto está bien cerrado ¿no?”
5. Ramón le dice a Gené que él ahora se levanta y les va a preparar el café. Sabemos que Ramón es tetrapléjico. ¿Cuál es el propósito del comentario que Ramón hace? ¿Cómo reacciona Gené?
6. ¿Es este diálogo cortés? ¿Directo? ¿Indirecto? ¿Apropiado? ¿Por qué?
7. Aunque se puede ver que no hay una petición directa, encontramos un ofrecimiento. Subráyalo.

El objetivo de estas preguntas es que el estudiante analice e interprete el contexto en el que se lleva a cabo la comunicación y los componentes lingüísticos y extralingüísticos del diálogo. Es un hecho que la relación entre Gené y Ramón es cercana. Después de que él le ha hecho una broma, ella le dice “¡Eres más marrano!”. El contexto en que esta conversación se realiza permite inferir que Gené no lo está insultando y que no se ha enojado con él. Ella se sonríe y la comunicación está impregnada de humor e ironía. Por el contrario, si no se tuvieran en cuenta los gestos y el contexto, podría pensarse que ella se había enojado, y por esa razón lo insultaba y no le iba continuar leyendo el libro, pues haberle dicho que el panorama -la transparencia de su falda- lo tenía intranquilo no era apropiado. También, puede inferirse que la persona que Gené va a buscar es una mujer, pues usa el pronombre de objeto directo ‘la’ en la

frase ‘Me voy a buscarla’. Ramón dice que después de que Gené se vaya a buscarla va a levantarse y les va a preparar el café. Esto es imposible, pues Ramón está postrado en una cama porque es tetrapléjico. No obstante, Gené se ríe, lo cual indica la confianza existente entre ellos, y la capacidad de Ramón para burlarse de sí mismo, de su condición. Por otra parte, el uso de la coetilla interrogativa en la pregunta “Oye, seguro que esto está bien cerrado ¿no?” indica que Gené no está segura de que la ventana esté bien cerrada, y al usar la coetilla interrogativa, busca una confirmación, una respuesta positiva de Ramón.

Sexto, se identifica el ofrecimiento en el diálogo y se adicionan otras alternativas para realizar esta acción. Se discuten los efectos que tendrían las alternativas propuestas en el desarrollo de la conversación.

Posterior a la fase de presentación, se inicia la fase de análisis, la cual tiene como objetivo observar cualquier tipo de interacción desde una perspectiva pragmática. Esta fase se divide en cuatro pasos. Paso 1, presentación del contexto de la acción, la cual es petición. Paso 2, ver la escena 2 sin sonido y hacer el análisis del contexto con el cuestionario *Guía audiovisual sin sonido 2*, enfocándose en la relación de los participantes y sus características. Una vez han completado el cuestionario, se inicia una discusión para analizar algunas variables contextuales que se pueden observar o asumir a partir de esta escena.

Mar adentro Escena 2: *Guía audiovisual sin sonido 2*:

1. En esta escena vemos a Julia en el muelle. Marc, le dice que se suba al carro. ¿Ella acepta o rechaza la petición? ¿Cómo lo sabes?
 2. Escribe la petición que piensas que Marc le hizo a Julia:
-

3. ¿Cómo crees que es la relación de familiaridad entre Julia y Marc?
-Se conocen muy bien / se acaban de conocer / no se conocen

¿Cómo crees que es la relación social entre Julia y Marc?
-Dominante / inferior / igual

¿Cuántos años tienen aproximadamente? Julia _____ Marc _____

4. Momentos después llega en su carro Gené. ¿Cómo es la relación entre ella y Marc?
-Se conocen muy bien / se acaban de conocer / no se conocen

¿Cómo crees que es la relación social entre Gené y Marc?
-Dominante / inferior / igual

5. Después, vemos que Gené habla con Julia y luego ambas van en el mismo carro. Escribe la petición que piensas que Gené le hizo a Julia para que se fueran juntas en el mismo carro.
-

6. ¿Cómo es la relación entre Gené y Julia?
-Se conocen muy bien / se acaban de conocer / no se conocen

¿Cómo crees que es la relación social entre Gené y Julia?
-Dominante / inferior / igual

¿Qué tipo de lenguaje corporal usan Gené y Julia? _____

¿Cómo crees que es la comunicación entre ellas?
-Muy directa / normal/ muy indirecta

Paso 3, entregar una copia del diálogo de la escena 2 y ver la escena con sonido.

Comparar la frase que escribieron los estudiantes en el paso anterior, con la que usa Marc y Gené en sus respectivas peticiones. ¿En qué se diferencian? Examinar los principios de cortesía del diálogo mediante las *Preguntas de discusión diálogo 2*.

Mar adentro: Diálogo 2

Julia, la abogada, se encuentra en el muelle esperando a Gené, la mujer con quien ha acordado encontrarse para ir juntas a visitar a Ramón Sampetro, el protagonista. Julia ha venido con su asistente, Marc. En cuanto Gené llega, Marc se presenta (en catalán) y Gené pregunta por Julia (en catalán). Él le señala el lugar donde ella está. Gené se dirige hacia el muelle y sostiene un diálogo con Julia.

Marc: Julia, entra en el coche que te vas a congelar

Julia: (se niega, moviendo la mano y la cabeza)

Marc: Para mí es una necia esta tía (se dice a sí mismo -en catalán)

(Llega Gené en el carro y estaciona junto al carro de Marc. Él se acerca para saludarla).

Marc: (hablando en catalán) Eres Gené, ¿verdad? Yo soy Marc. (Le da la mano) Salut (hola)

Gené: Y ¿Julia? (Gené le pregunta a Marc, quien le señala el lugar donde ella está)

Julia: Parece que Galicia no nos quiere

Gené: Sí. Bueno, en febrero ya se sabe

Gené: ¿Qué tal el vuelo?

Julia: Bien. Por fin nos vemos.

Gené: Sí. Ah, oye, ¿te importaría venir conmigo en el coche? (Julia asiente con la cabeza)

Gené: Quedamos en que vendría una persona nada más.

Julia: Claro.

Gené: Sí, ¿y?

Julia: Ahh, Marc, sólo viene a tomar notas

Gené: Ya. Pero, ¿es de confianza?

Julia: Sí, bueno, trabaja en el bufete

Gené: Mira, no sé si sabes el paso que tiene que dar Ramón.

Julia: Claro que sé el paso que tiene que dar Ramón, bueno, si lo hemos hablado.

Gené: Vale. Pues entonces, hoy venís vosotros, mañana será la prensa, luego puede ser la televisión y Ramón tiene pánico de que todo esto se enfoque mal desde el principio ¿me entiendes?

Julia: Mira, lo único que te puedo decir es que he venido a hacer las cosas lo mejor posible.

Gené: ¡Espero!

Julia: Y te recuerdo que para mí todo esto es muy importante, no sólo por la parte profesional. Créeme, entiendo muy bien a Ramón.

Preguntas de discusión diálogo 2:

1. Según los principios de franqueza y cortesía:

¿Cómo se caracteriza la petición de Marc?

-Muy directa /normal/muy indirecta

-Muy cortés/normal/muy descortés

¿Cómo se caracteriza la petición de Gené?

-Muy directa /normal/muy indirecta

-Muy cortés/normal/muy descortés

2. ¿Qué te sorprende del diálogo?
3. Según el contexto, ¿por qué Galicia no los quiere? y ¿qué quiere decir ella con “en febrero, ya se sabe”?
4. Las conjunciones sirven para establecer relaciones entre palabras dentro de una oración, o entre oraciones simples para formar las compuestas. Pero, en la respuesta “Sí, ¿y?” ¿cuál es la función de la conjunción y?
5. Después de que Julia le ha explicado a Gené que ella ha venido a hacer las cosas lo mejor posible, Gené le responde “¡Espero!” ¿Cuál es el tono que tiene esta respuesta y qué representa para Julia?

Este diálogo es muy interesante desde el punto de vista pragmático y sociolingüístico. En primer lugar, el inicio de la escena es un diálogo entre dos personas que justo se acaban de conocer y, además, hablan en catalán. La presentación es directa y no hay ningún tipo de conversación, solamente un corto intercambio de nombres. Las dos mujeres se saludan y en cuanto llega Gené, Julia afirma “*parece que Galicia no nos quiere*”, implicando así que el clima no es bueno. La expresión “*bueno, en febrero ya se sabe*” afirma que es una situación de esperar, pues en febrero todavía hace un poco de frío por el invierno, luego no debería extrañarse. De acuerdo al contexto en que se lleva a cabo este diálogo, el uso de la conjunción ‘y’ tiene el significado de preguntar ‘y entonces’, limitando el valor afirmativo del enunciado anterior, es decir, reclamando por el incumplimiento de un acuerdo establecido con anterioridad. La afirmación “*si lo*

hemos hablado” implica que hablante y oyente se habían puesto de acuerdo en ir juntas a visitar a Ramón sin la presencia de una tercera persona. Pero dado que esta condición se ha incumplido, se solapa por un instante el enunciado “*si lo hemos hablado*” y “*vale, pues hoy...*”, lo cual en este contexto quiere notar que, aunque el objetivo era uno, la realidad es otra porque se ha incumplido el acuerdo. La expresión “*espero*” representa un desafío para Julia, y como consecuencia, la forma en que mira a Gené indica que ella se siente bastante incómoda por la forma en que la está tratando. Por esto reacciona explicando muy directamente las razones por las cuales se encuentra en ese lugar y el propósito de su visita.

Los diálogos analizados se desarrollan en contextos particulares, los cuales permiten determinar el significado pragmático de cada mensaje, ya que éste varía según quién use la expresión, cuándo y con qué intención. Éste es un buen ejercicio para la enseñanza de la pragmática, puesto que introduce al estudiante de ELE a una conversación auténtica, la cual se lleva a cabo entre hablantes nativos del español peninsular. Esta película presenta además aspectos socioculturales de la vida rural de una familia de granjeros en Galicia, y muestra, a su vez, que en España se hablan además del español, otras lenguas. En el caso específico de esta película, se habla gallego y catalán.

Paso 4, discusión basada en las preguntas de discusión del paso anterior, con el objetivo de desarrollar el sentido pragmático en cuanto el uso de la lengua. Después, los estudiantes preparan diálogos donde realizan peticiones en diferentes situaciones. Los diálogos se presentan en la siguiente clase. A continuación se presenta el esquema de la lección.

4.3 Unidad didáctica: Las peticiones –directas e indirectas–. Esquema.

Nivel: Intermedio/Avanzado

Edad: Adolescentes/Adultos

OBJETIVOS:

Comunicativos: -Hacer peticiones directas e indirectas
-Interpretar diálogos en un contexto auténtico, para estimular el sentido pragmático de los estudiantes.

Lingüísticos: -Expresiones de cortesía apropiadas para hacer peticiones
-Familiarizarse con algunos aspectos de la cortesía y la variación dialectal del español peninsular y latinoamericano al realizar peticiones

Culturales: -Familiarizarse con situaciones y contextos diferentes al hacer peticiones

Estándares: -Comunicación interpersonal, interpretativa y presentacional
-Cultura, Conexiones, Comparaciones

Materiales: Fotocopias de ejercicios, mapa de España, película *Mar adentro*.

Día 1 Duración: 1 hora y 15 minutos

Tiempo	Actividad	Estándares	Participación
5 minutos	1. Introducir el tema de peticiones suscitando expresiones y fórmulas de rutina usadas en inglés y comparando expresiones en inglés y español.	1.1 4.1	Clase
20 minutos	2. Usando el documento <i>Las Peticiones</i> y el ejercicio 1, familiarizar a los estudiantes con el uso del lenguaje para hacer peticiones de formas diferentes, teniendo en cuenta los principios universales de franqueza y cortesía, la importancia del contexto y la variación del español latinoamericano y peninsular al realizar peticiones.	1.1 1.2 3.2	Clase
5 minutos	3. Se les pide a los estudiantes que indiquen cómo harían peticiones a la operadora de servicio de información para obtener el número de teléfono de uno de sus amigos que vive en Madrid y el tipo de interacción que esperan tener con la operadora.	1.1 1.2 1.3 3.2	Clase
5 minutos	4. Los estudiantes escriben las peticiones en español y el tipo de respuesta que esperan recibir por parte de la operadora.	1.1 1.2 3.2	Parejas
15 minutos	5. Los estudiantes escuchan dos veces cuatro peticiones a la operadora del servicio de información	1.1 1.2, 3.2	Parejas

	de España. Deben evaluar la interacción entre la operadora y la persona que solicita información en cada caso, siguiendo como guía la rúbrica del Ejercicio 2. Después reciben la transcripción de los cuatro diálogos y completan la información de la rúbrica que les haga falta.		
10 minutos	6. Revisión de la información de la rúbrica y discusión. Comparación de la petición y respuesta escrita antes de iniciar el ejercicio 2 con las peticiones y respuestas de los diálogos.	1.1, 1.2	Clase
20 minutos	7. Los estudiantes preparan y presentan diálogos donde realizan peticiones en diferentes situaciones.	1.1, 1.2 1.3	Parejas
5 minutos	8. Anticipación: explicar la tarea para el día 2.	1.2	Clase

Tarea: crear una situación y escribir un diálogo haciendo una petición directa y una indirecta, usando expresiones apropiadas. Escribir un comentario analizando las diferencias de expresión que habría en la misma situación en Latinoamérica o España.

Día 2 Duración: 1 hora y 15 minutos

Tiempo	Actividad	Estándares	Participación
5 minutos	1. Retomar el tema de las peticiones y promover la participación en clase por medio de la tarea.	1.1, 1.2 1.3	Clase
15 minutos	2. Practicar los actos de habla de petición y la variación dialectal con el ejercicio 3. -Primero, una pareja lee en voz alta la conversación de la panadería de Alicante. -Luego, otra pareja lee en voz alta la conversación de la panadería de México D.F. -En parejas, responden las preguntas de análisis.	1.1 1.2 1.3 3.2	Parejas
10 minutos	3. Revisión del ejercicio 3 y discusión.	1.1, 1.2	Clase
35 minutos	4. Ver video de la película <i>Mar adentro</i> : Escena 1: - <u>Paso 1</u> : Presentación del contexto de la acción. - <u>Paso 2</u> : ver la escena 1 sin sonido. (2.5 min.) - <u>Paso 3</u> : discusión abierta para analizar algunas variables contextuales que se pueden observar o asumir a partir de esta escena, como el clima, los personajes y su relación, lugares de la acción, etc. (Se usa el cuestionario guía audiovisual sin sonido 1 para esta discusión –aprox. 5min.).	1.1, 1.2 1.2 1.1, 1.2 1.3	Profesora Clase Clase

	- <u>Paso 4</u> : Gené sostiene una conversación con Ramón. Escribir el diálogo que imaginan que sucedió entre ellos. Basados en las acciones de esta escena, escribir dos peticiones que pudieron ocurrir en la conversación. (5min)	1.1, 1.2	Parejas
	- <u>Paso 5</u> : entregar una copia del diálogo de la escena 1 y ver la escena con sonido. (2.5min.)	1.2	Profesora - Clase
	- <u>Paso 6</u> : discusión abierta y comparación del diálogo escrito por los estudiantes con el de los personajes en la película. Examinar los principios de cortesía del diálogo mediante las preguntas de discusión 1. (10 min.)	1.1 1.2 1.3 3.2	Clase
	Escena 2: - <u>Paso 1</u> : Presentación del contexto de la acción.	1.2	Profesora
	- <u>Paso 2</u> : ver la escena 2 sin sonido (3 min.) y completar el cuestionario guía audiovisual sin sonido 2 . (10 min). Julia y Marc están en el muelle. Marc le dice que se suba al carro. Escribe la petición que piensas que Marc le hizo a Julia. Cuando Gené llega y habla con Julia le pide que se vayan juntas en el mismo carro. Escribe la petición que piensas que Gené le hizo a Julia. Discusión abierta para analizar algunas variables contextuales que se pueden observar o asumir a partir de esta escena.	1.1, 1.2 1.3	Individual
	- <u>Paso 3</u> : entregar una copia del diálogo de la escena 2 y ver la escena con sonido. Comparar la frase que escribieron los estudiantes con la que usa Marc y Gené en sus respectivas peticiones. ¿En qué se diferencian? Examinar los principios de cortesía del diálogo mediante las preguntas de discusión 2.	1.1, 1.2 1.3 3.2	Profesora - Clase
	- <u>Paso 4</u> : Esta fase termina con la discusión, basada en las preguntas del paso anterior.	1.1, 1.2 1.3, 3.2	Clase
10 minutos	3. Los estudiantes preparan diálogos donde realizan peticiones en diferentes situaciones. Los diálogos se presentan en la siguiente clase.	1.1, 1.2 1.3	Grupos

4.4 Conclusión

La comunicación eficaz en una lengua extranjera requiere, además del conocimiento lingüístico, el conocimiento de las normas socioculturales. La competencia pragmática de L2 es la habilidad que el estudiante tiene para entender y realizar acciones comunicativas en la lengua meta; por lo tanto, si un estudiante de L2 sabe usar los recursos lingüísticos de la lengua meta en un contexto particular, esto indicará que el aprendiz ha desarrollado eficazmente su competencia comunicativa. Para lograr este objetivo es necesario desarrollar la competencia pragmática de los aprendices mediante actividades que activen y estimulen su consciencia pragmática, y que les permitan notar y entender las normas de interacción de la lengua meta y su relación con el contexto. Dos componentes necesarios para fomentar la competencia pragmática son la instrucción pragmática y la presencia de *input* relevante. La unidad didáctica presentada promueve el desarrollo de la competencia pragmática a través de actividades de reflexión, práctica, producción y comprensión de diversos contextos comunicativos y dialectales. Se ha desarrollado usando como material de apoyo didáctico el vídeo, ya que de esta forma se presenta una comunicación auténtica, que reproducen escenarios de la vida real. Ya que los aprendices de una L2 traen consigo los conocimientos pragmáticos de su L1, la comparación entre el uso de formulas de rutina de la L1 y la lengua meta pueden ayudar a los estudiantes a activar esas reglas pragmáticas universales y por consiguiente, mejorar su desarrollo pragmático en la L2.

CONCLUSIÓN

La lingüística ha evolucionado a través del tiempo y a su vez la metodología y el enfoque en que se ha estudiado el lenguaje. Inicialmente la lingüística estructural dejaba de lado los aspectos contextuales e interactivos del lenguaje, es decir, al hablante y el uso que éste hace de la lengua, pero durante los años sesenta y setenta los lingüistas reconocen la importancia de incluir al hablante en el estudio lingüístico y se reconoce que hay regularidades lingüísticas que no dependen meramente de reglas gramaticales, sino de la manera en que los hablantes usan la lengua. Es así como nace la pragmática, la cual estudia fenómenos relacionados con el lenguaje, su estructura y significado, tomando como punto de partida al hablante y lo que él hace al usar el lenguaje. Así, el significado completo de un enunciado está constituido por lo que el hablante quiere comunicar explícita e implícitamente, y la interpretación de dicho significado es el resultado de la descodificación de los signos lingüísticos y de las inferencias de todo aquello que no es totalmente explícito.

La pragmática analiza el contexto en el que se desarrolla la comunicación, ya que éste contribuye activamente a la interpretación de enunciados. Por tanto, el contexto sociocultural, el lingüístico y el situacional se encuentran reunidos en el análisis de actos de habla, donde se clasifica la situación y el papel de los participantes. Es de gran importancia enseñar a los estudiantes de ELE a descubrir los elementos pragmáticos de la lengua en estudio, ya que la competencia comunicativa incluye el desarrollo de competencias lingüísticas, culturales y sociolingüísticas.

Dado que el estudio del lenguaje es compartido por otras disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades, la pragmática se relaciona con la disciplina

sociolingüística porque ambas analizan la lengua usada por los miembros de la sociedad. Así, la pragmática estudia los principios regulares que guían los procesos de interpretación lingüística y por consiguiente, estudia la naturaleza del lenguaje como instrumento de comunicación. La pragmática es pues, una disciplina que toma en consideración los factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje, los cuales no están incluidos en un estudio exclusivamente gramatical. Es por esta razón que la intención comunicativa, el contexto, el conocimiento del mundo, entre otros, son de gran importancia en su estudio. Estos aspectos han sido de gran apoyo en los estudios de la cortesía, en el análisis de la relevancia del discurso, y en el estudio de las estrategias que entran a formar parte en la interacción social. La pragmática es una disciplina que pretende estudiar todo aquello que no puede ser prescrito por reglas fijas y debe ser parte esencial del aula de ELE.

La mayoría de las investigaciones de interlengua pragmática se han enfocado en la manera en que los estudiantes de distintos niveles usan la L2 en actos de habla variados, haciendo énfasis en el uso y producción de significado más que en la *adquisición* de esta competencia. No obstante, desde hace una década los estudios de ASL que sitúan el aprendizaje como una práctica social, teniendo como marco de referencia la *teoría sociocultural* y la *socialización del lenguaje*, además de teorías de enfoque cognitivo, han beneficiado el área de adquisición de pragmática. Se destaca la importancia de la *colaboración* y la *interacción* en el desarrollo de la competencia pragmática, en el uso de estrategias de cortesía en solicitudes. La colaboración como una forma de *mediación*, permite que los aprendices avanzados y novicios contribuyan mutuamente al aprendizaje individual de estrategias de cortesía, pues la colaboración y el

intercambio de roles permite que cada aprendiz asuma el rol de experto o novicio en momentos diferentes (Ohta 1995, 2001a, 2005). Algunos aspectos sociopragmáticos, como la adquisición del uso pronominal T/V en alemán, podrían requerir un método de enseñanza que no esté basado en reglas tradicionales sino en la interacción social. La telecolaboración provee oportunidades a los estudiantes para observar el uso correcto del pronombre de segunda persona T/V, recibir asistencia de pares más expertos, y practicar las formas en un ambiente social, donde los participantes estén motivados a mantener la *imagen positiva* con sus interlocutores, y donde su participación los lleve al uso apropiado del pronombre (Belz y Kinginger, 2002, 2003). También, el paradigma de la socialización del lenguaje indica que la interacción social del día a día con un grupo más experto va a permitir que los novicios a una comunidad de L2 aprendan, no sólo las formas lingüísticas apropiadas en la L2, sino la información sociocultural relacionada a dichas formas. A través de la *socialización explícita*, las familia anfitrionas instruyen a los estudiantes extranjeros; y la *socialización implícita* se evidencia en las observaciones que los estudiantes hacen al interactuar con dependientes en transacciones de servicio, o al observar la interacción de los clientes nativos a la comunidad de habla (Shively, 2008, 2011).

Ya que la competencia gramatical en L2 no se desarrolla tan pronto como los conocimientos pragmáticos en L2, los conceptos de pragmática se van a expresar según el nivel de complejidad gramatical adquirida por el estudiante (Koike, 1989a). La comprensión pragmática y producción de actos de habla se encuentra subordinada a la competencia gramatical, y al conocimiento de la cultura de la L2 (Carrell, 1981). No obstante, el conocimiento morfosintáctico no trae consigo automáticamente el desarrollo

pragmático en L2, lo cual indica que el conocimiento morfosintáctico no es suficiente para mejorar la habilidad pragmática en L2 (Bouton, 1988, 1994b). Ishihara y Cohen (2010) plantean que entre las causas más comunes de divergencia pragmática como resultado de la falta de competencia pragmática se encuentran: la transferencia negativa de las normas pragmáticas; la habilidad gramatical limitada, la cual incluye no sólo la sintaxis y la morfosintaxis, sino también el léxico y la fonología; la sobregeneralización de las normas pragmáticas de L2; el efecto de la instrucción o de los materiales usados; y la resistencia al uso de las normas pragmáticas de la L2, y por ende, de la segunda cultura.

Dado que interpretar el significado comunicado en un acto de habla o producir uno usando el lenguaje apropiado según el contexto supone dificultad para los aprendices de L2 o LE, varios investigadores han propuesto modelos pedagógicos para la enseñanza de actos de habla en el aula de LE. Olshtain y Cohen (1991) propusieron un modelo de cinco pasos para la enseñanza del acto de habla de disculpas. Este modelo también ha sido implementado por otros investigadores en la enseñanza de actos de habla diferentes. Por ejemplo, García (1996) lo implementó en la enseñanza de formas de cortesía al rechazar una invitación. Mir (2001), basada en la investigación de García (1996), lo implementó como parte de la secuencia en la enseñanza de peticiones. El modelo de Mir (2001) es similar al de Rose (1994), pues sugiere técnicas específicas para despertar la intuición pragmática del estudiante a través de películas, y acercarlo a la lengua en su uso más cotidiano. El objetivo de los modelos de Mir y Rose no es enseñar la negociación de un acto de habla específico a través de la secuencia del discurso, sino desarrollar la consciencia pragmática mediante la discusión de las normas de interacción en la L2,

presentes en las escenas de vídeo. Por otra parte, Di Pietro (1987) propuso el enfoque de interacción estratégico, el cual intenta reproducir un escenario de la vida real para actividades de juego de rol. Siskin y Spinelly (1987) propusieron cuatro pasos para practicar fórmulas de rutina. Las propuestas de Di Pietro y, de Siskin y Spinelly se incorporaron en los pasos seguidos en la investigación de García (1996), por ejemplo.

El presente estudio es una contribución al campo de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua, pues identifica recursos y métodos eficaces para la enseñanza de la pragmática en el aula de L2 o LE, acercando a los estudiantes a los procesos de inferencia, y estimulando su conciencia pragmática. Además, el estudio demuestra que los libros de texto analizados para la enseñanza de Español como LE en primer año, en los Estados Unidos a nivel universitario, no proveen material de apoyo suficiente al maestro para la instrucción en pragmática; y también, que continúa la primacía del componente lingüístico en la enseñanza de lenguas extranjeras. Este hallazgo, aunque era de esperarse, indica que existe una oportunidad para la creación de libros y materiales que ayuden al maestro a cumplir la meta de la enseñanza de ELE: el desarrollo de la competencia pragmática y comunicativa de los estudiantes. Los modelos de enseñanza de pragmática deben ser implementados en los libros de texto de L2 o ELE, pues dichos modelos pedagógicos proveen las bases para presentar input pragmático relevante y oportunidades de práctica, dos factores indispensables para la adquisición de la competencia pragmática y comunicativa.

APÉNDICE A

Standards for Foreign Language Learning

COMMUNICATION

Communicate in Languages Other Than English

Standard 1.1: Students engage in conversations, provide and obtain information, express feelings and emotions, and exchange opinions.

Standard 1.2: Students understand and interpret written and spoken language on a variety of topics.

Standard 1.3: Students present information, concepts, and ideas to an audience of listeners or readers on a variety of topics.

CULTURES

Gain Knowledge and Understanding of Other Cultures

Standard 2.1: Students demonstrate and understanding of the relationship between the practices and perspectives of the culture studied.

Standard 2.2: Students demonstrate and understanding of the relationship between the products and the perspectives of the cultures studied.

CONNECTIONS

Connect with Other Disciplines and Acquire Information

Standard 3.1: Students reinforce and further their knowledge of other disciplines through the foreign language.

Standard 3.2: Students acquire information and recognize the distinctive viewpoints that are only available through the foreign language and its cultures.

COMPARISONS:

Developing Insight into the Nature of Language and Culture

Standard 4.1: Students demonstrate understanding of the nature of language through comparisons of the language studied and their own.

Standard 4.2: Students demonstrate understanding of the concept of cultures through comparisons of the cultures studied and their own.

COMMUNITIES:

Participate in Multilingual Communities at Home and Around the World

Standard 5.1: Students use the language both within and beyond the school setting.

Standard 5.2: Students show evidence of becoming life-long learners by using the language for personal enjoyment and enrichment.

Fuente: ACTFL (1996). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st Century* (pp.9). National Standards in Foreign Language Education Project. Lawrence, KS: Allen Press.

OBRAS CITADAS

- Achugar, M. (2001). Piropos as metaphors for gender roles in Spanish speaking cultures. *Pragmatics* , 11, 127-137.
- Achugar, M. (2002). Piropos: Cambios en la valoración del grado de cortesía de una práctica discursiva. In *Actos de habla y cortesía en español* (pp. 175-192). Munich: Lincom.
- ACTFL. (1996). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. National Standards in Foreign Language Education Project. Lawrence: Allen Press.
- Alba-Juez, L. (2000). Some discourse strategies used to convey praise and/or positive feelings in Spanish everyday conversation. In H. Campos, E. Herburger, A. Morales-Front, & T. Walsh (Ed.), *Hispanic Linguistics at the Turn of the Millenium. Papers from the 3rd Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 364-380). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Amenábar, A. (Producer & Director). (2004). *Mar adentro* [Motion Picture]. España: Fine Line Features.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford Universtiy Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in Laguage Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (1996). Pragmatics and language teaching: Bringing pragmatics and pedagogy together. In L. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning* (Vol. 7, pp. 21-39). Urbana-Champaign: Division of English as an International Language.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics? In K. R. Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 13-32). New York, NY: Cambridge University Press.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a Study Abroad Context*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Barron, A., & Warga, M. (2007). Acquisitional pragmatics: Focus on foreign language learners. *Intercultrual Pragmatics* , 4 (2), 113-127.
- Bataller, R. (2008). *Pragmatic development in the study abroad setting: Requesting a service in Spanish*. Unpublished doctoral dissertation, Universtiy of Iowa, Iowa City.

- Bataller, R. (2010). Making a request for a service in Spanish: Pragmatic development in the study abroad setting. *Foreign Language Annals* , 43 (1), 160-175.
- Belz, J., & Kinginger, C. (2002). The cross-linguistic development of address form use in the telecollaborative language learning: Two case studies. *Canadian Modern Language Review / Revue canadienne des langues vivantes* , 59, 189-214.
- Belz, J., & Kinginger, C. (2003). Discourse options and the development of pragmatic competence by classroom learners of German: The case of address forms. *Language Learning* , 53, 591-647.
- Bialystok, E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In G. Kasper, & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 43-57). New York, NY: Oxford University Press.
- Bialystok, E. (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition* , 16, 157-168.
- Blas Arroyo, J. L. (2000). Mire usted Sr. González...Personal deixis in Spanish political-electoral debate. *Journal of Pragmatics* , 32 (1), 1-27.
- Blum-Kulka, S. (1982). Learning how to say what you mean in a second language. *Applied Linguistics* , 3, 29-59.
- Blum-Kulka, S. (1990). 'You don't touch lettuce with your fingers: Parental politeness in family discourse'. *Journal of Pragmatics* , 14, 259-288.
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner Talk*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blum-Kulka, S., & House, J. (1989). Cross-cultural and situational variation in requesting behavior. In S. Blum-Kulka, J. House, & G. Kasper (Eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies* (pp. 123-154). Norwood, NJ: Ablex.
- Bouton, L. F. (1988). A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English. *World Englishes* , 17, 183-196.
- Bouton, L. F. (1992). Culture, pragmatics and implicature. *AFinLa Yearbook 1992* , 35-61.
- Bouton, L. F. (1994a). Can NNS skill in interpreting implicatures in American English be improved through explicit instruction? A pilot study. In L. F. Bouton, & Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and language learning* (Vol. 5, pp. 88-109). Urbana-Champaign, IL: Division of English as an International Language, University of Illinois, Urbana-Champaign.

- Brown, P. (1976). 'Women and politeness: A new perspective on language and society. Review of "Language and woman's place" by R. Lakoff'. *Reviews in Anthropology* , 3, 240-249.
- Brown, P., & Levinson, S. (1978). Universals in language usage: Politeness phenomena. In E. Goody (Ed.), *Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction* (pp. 56-310). Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). On Some Dimensions of Language Proficiency. In J. J. Oller (Ed.), *Issues in Language Testing Research*. Rowley, MA: Newbury House.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* , 1, 1-47.
- Carduner, J. (1998). *Politeness strategies of intermediate to advanced learners of Spanish*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, PA.
- Carrel, P. (1981). Relative difficulty of request forms in L1/L2 comprehension. In M. Hines, & W. Rutherford (Eds.), *TESOL '81* (pp. 141-152). Washington, DC: TESOL.
- Churchill, E., & DuFon, M. A. (2006). Evolving threads in study abroad research. In M. DuFon, & E. Churchill (Eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 1-27). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cohen, A. D., Paige, R. M., Shively, R. L., Emert, H. A., & Hoff, J. G. (2005). *Maximizing Study Abroad Through Language and Culture Strategies: Research on Students, Study Abroad Program Professionals, and Language Instructors*. Final Report to the International Research and Studies Program, Office of International Education, DOE. Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota, Minneapolis. Retrieved November 9, 2011, from http://www.carla.umn.edu/maxsa/documents/MAXSAResearchReport_000.pdf.
- Cohen, A. D., & Shively, R. L. (2007). Acquisition of requests and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy-building intervention. *Modern Language Journal* , 91, 189-212.
- Conejo, E., & Tonnelier, B. (2008). *Cuadernos de gramática española*. Barcelona: Difusión.
- Coulmas, F. (1981). "Poison to your soul": Thanks and apologies contrastively viewed. In F. Coulmas (Ed.), *Conversational routines* (pp. 69-91). The Hage: Mouton.
- Crystal, D. (1985). *A dictionary of Linguistics & Phonetics*. Oxford: Basil Blackwell.

- Culpeper, J. (1996). Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics* , 25, 349-367.
- Culpeper, J., Bousfield, D., & Wichmann, A. (2003). Impoliteness revisited: With special reference to dynamic and prosodic aspects. *Journal of Pragmatics* , 35, 1545-1579.
- De Pablos Ortega, C. (2006). Análisis sociopragmático del habla expresivo de agradecimiento en español. In A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, J. Contreras, & N. Hernández Flores (Ed.), *Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE* (pp. 685-691). Valencia: Universidad de Valencia.
- Di Pietro, R. J. (1987). *Strategic Interaction*. London: Cambridge University Press.
- Duff, P. A. (2007). Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Language Teaching* , 40, 309-339.
- Duff, P. A. (2008). Introduction to volume 8: language socialization. In P. A. Duff, & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 8: Language Socialization* (pp. xiii-xix). New York, NY: Springer.
- DuFon, M. A. (1999). *The acquisition of linguistic politeness in Indonesian by sojourners in naturalistic interactions*. Unpublished doctoral dissertation, University of Hawai'i at Manoa, Honolulu.
- Eelen, G. (2001). *A Critique of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome.
- Escandell Vidal, V. (1996). Towards a cognitive approach to politeness. *Language Sciences*, 18, 629-650.
- Escandell Vidal, V. (1998a). Cortesía y relevancia. In G. Haverkate, G. Mulder, & C. Fraile Maldonado (Eds.), *La pragmática lingüística del español* (pp. 7-24). Amsterdam: Rodopi.
- Escandell Vidal, V. (1998b). Politeness: A relevant issue for relevance theory. *Revista alicantina de estudios ingleses* , 11, 45-57.
- Escandell Vidal, V. (2002). *Introducción a la Pragmática*. Barcelona, España: Ariel.
- Escandell Vidal, V. (2004). Norms and principles: Putting social and cognitive pragmatics together. In R. Márquez Reiter, & M. E. Placencia (Eds.), *Current Trends in the Pragmatics of Spanish* (pp. 347-371). Amsterdam: John Benjamins.
- Fant, L. (1989). Cultural mismatch in conversation: Spanish and Scandinavian communicative behaviour in negotiation settings. *Hermes Journal of Linguistics* 3, 247-265.

- Fant, L. (1995). Negotiation discourse and interaction in a cross-cultural perspective: The case of Sweden and Spain. In K. Ehlich, & J. Wagner (Eds.), *The Discourse of Business Negotiation* (pp. 177-201). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2006). Teaching the negotiation of multi-turn speech acts: Using conversation-analytic tools to teach pragmatics in the FL classroom. In K. Bardovi-Harlig, J. C. Felix-Brasdefer, & A. S. Omar, *Pragmatics language learning* (pp. 165-197). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2007a). Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom: A cross-sectional study of learner requests. *Intercultural Pragmatics* , 4 (2), 253-286.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2008a). Teaching pragmatics in the classroom: Instruction of mitigation in Spanish as a foreign language. *Hispania* , 91, 479-494.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2008b). Pedagogical Intervention and the Development of Pragmatic Competence in Learning Spanish as a Foreign Language. *Issues in Applied Linguistics* , 16 (1), 49-84.
- Fernández, C. (1998). *Experto en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Madrid, España: Fundación Antonio de Nebrija.
- Fillmore, C. (1975). *Santa Cruz lectures on deixis 1971*. Bloomington, IN: Indiana University Linguistics Club.
- Franck, D. (1980). *Grammatik und Konversation*. Dusseldorf: Scriptor.
- Fraser, B. (1990). Perspectives on politeness. *Journal of Pragmatics* , 14, 219-236.
- García, C. (1992). Refusing an invitation: A case study of Peruvian style. *Hispanic Linguistics* , 5, 207-243.
- García, C. (1996). Teaching Speech Act Performance: Declining an invitation. *Hispania* , 79, 267-279.
- García, C. (1999). The three stages of Venezuelan invitations and responses. *Multilingua*, 18, 391-433.
- García, C. (2001). Perspectives in practices: Teaching culture through speech acts. In V. Galloway (Ed.), *Teaching cultures of the Hispanic world: Products and practices in perspective* (pp. 95-112). Boston: Heinle & Heinle.
- García, C. (2009). ¿Qué?: ¿Cómo que te vas a casar? Congratulations and Rapport Management: A case study of Peruvian Spanish Speakers. *Pragmatics* , 19 (2), 197-222.

- Grice, P. (1975). Logic in conversation. In *Syntax and Semantics: Speech Act 3* (pp. 41-58). New York, NY: Academic Press.
- Grindsted, A. (1995). Dyadic and polyadic sequencing patterns in Spanish and Danish negotiation interaction. In K. Ehlich, & J. Wagner (Eds.), *The Discourse of Business Negotiation* (pp. 203-221). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Gu, Y. (1990). Politeness in modern Chinese. *Journal of Pragmatics* , 14, 237-257.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico*. Madrid: Gredos.
- Hernández López, M., & Placencia, M. E. (2004). Modos de conducir las relaciones interpersonales en interacciones de atención al público: El caso de las farmacias en Sevilla y Londres. *Estudios de Lingüística* , 18, 129-150.
- Hershberger, R., Navey-Davis, S., & Borrás A., G. (2008). *Plazas lugar de encuentros*. Boston, MA: Thomson Higher Education.
- Hickey, L. (2005). Politeness in Spain: Thanks But No "Thanks". In L. Hickey, & M. Stewart (Eds.), *Politeness in Europe* (pp. 317-330). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- House, J. (1996). Contrastive discourse analysis and misunderstanding: The case of German and English. In M. Hellinger, & U. Ammon (Eds.), *Contrastive Sociolinguistics* (pp. 345-361). Berlin: Mouton.
- House, J. (2000). Understanding misunderstanding: A pragmatic-discourse approach to analysing mismanaged rapport in talk across cultures. In *Culturally Speaking Managing Rapport through Talk across Cultures* (pp. 145-164). London: Continuum.
- Hymes, D. (1967). Models of interaction of language and social setting. *Journal of social issues* 23 (2), 8-28.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Books.
- Hymes, D. H. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An ethnographic Approach*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. (1986). Discourse: Scope without depth. *International Journal of the Sociology of Language* , 57, 49-89.
- Ide, S. (1989). Formal forms and discernment: Two neglected aspects of universals of linguistic politeness. *Multilingua* , 8, 223-248.

- Ishihara, N., & Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Kasper, G. (1996). Interlanguage pragmatics in SLA. *Studies in Second Language Acquisition* , 18, 145-148.
- Kasper, G. (1997). Beyond reference. In G. Kasper, & E. Kellerman (Eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic and sociolinguistic perspectives* (pp. 345-360). London: Longman.
- Kasper, G. (2000). Data collection in pragmatics research. In H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally speaking: Managing rapport through talk across cultures* (pp. 316-369). London, UK: Continuum.
- Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (1993). Interlanguage pragmatics: An introduction. In G. Kasper, & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 3-17). New York, NY: Oxford University Press.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics* , 19, 81-104.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2001). Pragmatics in language teaching. In K. R. Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatic in language teaching* (pp. 1-9). New York, NY: Cambridge University Press.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Malden, MA: Blackwell.
- Kasper, G., & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in second language acquisition* , 18 (2), 149-169.
- Kinging, C., & Belz, J. E. (2005). Socio-cultural perspectives on pragmatic development in foreign language learning: Microgenetic case studies from telecollaboration and residence abroad. *Intercultural Pragmatics* , 2 (4), 369-421.
- Knorre, M., Dorwick, T., Pérez-Gironés, A. M., Glass, W. R., & Villarreal, H. (2005). *Puntos de partida*. New York, NY: McGraw-Hill Companies.
- Koike, D. A. (1989a). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal* , 73 (3), 279-289.
- Koike, D. A., Pearson, L., & Witten, C. (2003). Pragmatic and discourse analysis in Spanish second language acquisition research and pedagogy. In B. A. Lafford, & R. Salaberry, *Spanish second language acquisition: State of the science* (pp. 160-185). Washington, DC: Georgetown University Press.

- Koike, D. A., & Klee, C. A. (2003). *Lingüística aplicada: adquisición del Español como segunda lengua*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Koike, D. A., & Pearson, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 3, 481-501.
- Krauss, R., & Fussell, S. (1996). Social psychological models of interpersonal communication. In *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (pp. 655-701). New York, NY: Guilford.
- Lafford, B. A. (2006). The effects of study abroad vs. classroom contexts on Spanish SLA: Old assumptions, new insights and future research directions. *Selected proceedings of the 7th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages* (pp. 1-25). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Lakoff, R. (1973). 'The logic of politeness; or minding your p's and q's'. *Papers from the 9th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 292-305). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Lakoff, R. (1990). *Talking Power. The Politics of Language*. New York, NY: Basic Books.
- Lantolf, J. P., & Pavlenko, A. (2001). (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: Understanding second language learners as people. In *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research* (pp. 141-158). London, UK: Longman.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Lorenzo-Dus, N. (2001). Compliments responses among British and Spanish university students: A contrastive study. *Journal of Pragmatics*, 33, 107-127.
- Márquez Reiter, R. (2000). *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay*. Amsterdam: John Benjamins.
- Márquez Reiter, R., & Placencia, M. E. (2004). Displaying closeness and respectful distance in Montevidean and Quiteño service encounters. In R. Márquez Reiter, & M. E. Placencia (Eds.), *Current trends in the Pragmatics of Spanish* (pp. 121-155). Amsterdam: John Benajmins.
- Márquez Reiter, R., & Placencia, M. E. (2005). *Spanish Pragmatics*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Mao, L. (1994). Beyond politeness theory: "face" revisited and renewed. *Journal of Pragmatics*, 21, 451-486.

- Martínez-Flor, A., & Usó-Juan, E. (2006). A comprehensive Pedagogical Framework to Develop Pragmatics in the Foreign Language Classroom: The 6Rs Approach. *Applied Language Learning* , 16 (2), 39-64.
- Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the universality of face: Politeness phenomena in Japanese. *Journal of Pragmatics* , 12, 403-426.
- Matsumoto, Y. (1989). Politeness and conversational universals: Observations from Japanese. *Multilingua* , 8, 207-221.
- Mejías-Bikandi, E. (1994). Assertion and speaker's intention: A pragmatically based account of mood in Spanish. *Hispania* , 77 (4), 892-902.
- Mir, M. (1993). *Direct requests can also be polite*. Paper presented at the International Conference on Pragmatics and Language Learning (April, Champaign, IL).
- Mir, M. (2001). Un Modelo Didáctico para la Enseñanza de la Pragmática. *Hispania* , 84 (3), 542-549.
- Morris, C. (1938). *Foundations of a Theory os Signs. Foundations of the Unity of Science: Towards an International Encyclopedia of Unified Signs*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Ochs, E. (1986). *Culture and language acquisition: Acquiring communicative competence in a Samoan village*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1990). Indexicality and socialization. In J. Stigler, R. Shweder, & G. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology: The Chicago symposia* (pp. 287-308). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, E. (1996). Linguistic resources for socializing humanity. In *Rethinking linguistic relativity* (pp. 407-437). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ohta, A. S. (1995). Applying sociocultural theory to an analysis of learner discourse: Learner-learner collaborative interaction in the zone of proximal development. *Issues in Applied Linguistics* , 6, 93-121.
- Ohta, A. S. (2001a). A longitudinal study of the development of expression of alignment in Japanese as a foreign language. In K. R. Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 103-120). New York, NY: Cambridge University Press.
- Ohta, A. S. (2005). Interlanguage pragmatics in the zone of proximal development. *System* , 33 (3), 503-517.

- Olarrea, A. (2006). La lingüística: Ciencia cognitiva. In J. I. Hualde, A. Olarrea, & A. M. Escobar, *Introducción a la lingüística hispánica* (pp. 1-44). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Olshtain, E., & Blum-Kulka, S. (1985). Degree of approximation: Nonnative reactions to native speech act behavior. In S. Gass, & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 303-325). Rowley, MA: Newbury House.
- Olshtain, E., & Cohen, A. (1991). Teaching Speech Act Behaviour to Nonnative Speakers. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 154-165). New York, NY: Newbury House.
- Olivella de Castells, M., Guzmán, E., Lapuerta, P., & García, C. (2006). *Mosaicos*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context*. Boston, MA: Thomson Heinle.
- Overfield, D. M. (1996). *Teaching pragmatic competence: Input, interaction and consciousness-raising*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Overfield, D. M. (1996). *Teaching pragmatic competence: Input, interaction and consciousness-raising*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- Pan, Y. (1995). Power behind linguistic behaviour: Analysis of politeness in Chinese official settings. *Journal of Language and Social Psychology*, 14, 462-484.
- Pearson, L. (2006). Patterns of development in Spanish L2 pragmatic acquisition: An analysis of novice learners' production of directives. *The Modern Language Journal*, 90 (4), 473-495.
- Pinto, D. R. (2002). *Perdónname ¿llevas mucho esperando? Conventionalized language in L1 and L2 Spanish*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Davis.
- Placencia, M. E. (1998). Pragmatic variation: Ecuadorian Spanish vs Peninsular Spanish. *Spanish Applied Linguistics*, 2 (1), 71-106.
- Placencia, M. E. (2005). Pragmatic variation in corner store interactions in Quito and Madrid. *Hispania*, 3, 583-598.
- Placencia, M. E. (2008). Requests in corner shop transactions in Ecuadorian Andean and Coastal Spanish. In *Variational Pragmatics: A focus on regional varieties in pluricentric languages* (pp. 307-332). Amsterdam: John Benjamins.

- Placencia, M. E., & Bravo, D. (Eds.). (2002). *Actos de habla y cortesía en español*. Munich: Lincom.
- Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Barcelona, España: Montesinos.
- Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Madrid, España: Arco.
- Rodríguez, S. (2001). *The perception of requests in Spanish by instructed learners of Spanish in the second- and foreign-language contexts : A longitudinal study of acquisition patterns*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Rose, K. (1994). Pragmatic consciousness-raising in an EFL context. In L. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning* (Vol. 5, pp. 52-63). Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Rose, K. (1997). Pragmatics in the classroom: Theoretical concerns and practical possibilities. In L. Bouton (Ed.), *Pragmatics and language learning* (Vol. 8, pp. 267-295). Urbana-Champaign: Division of English as an International Language.
- Rose, K. (2001). Compliments and compliment responses in film: implications for pragmatics research and language teaching. *IRAL* , 39, 309-326.
- Rose, K. R. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System* , 33, 385-399.
- Salsbury, T., & Badovi-Harlig, K. (2001). "I know your mean, but I don't think so": Disagreements in L2 English. In *Pragmatics and language learning* (Vol. 10, pp. 131-151). Urbana-Champaign, IL: Division of English as an International Language, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology* , 15, 163-191.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning, and interlanguage pragmatics. In G. Kasper, & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 21-42). New York, NY: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu, HI: University of Hawai'i.

- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3-33). New York, NY: Cambridge University Press.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to learn* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- Selinker, L. (1974). Interlanguage. In J. Schumann, & N. Stenson (Eds.), *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA. *Studies in Second Language Acquisition* , 15, 165-179.
- Shea, D. (1994). Perspective and production: Structuring conversational participation across cultural borders. *Pragmatics* , 4, 357-389.
- Shively, R. L. (2008). *Politeness and social interaction in study abroad: Service encounters in L2 Spanish*. Unpublished doctoral dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Shively, R. L. (2010). From the virtual world to the real world: A model of pragmatics instruction for study abroad. *Foreign Language Annals* , 43 (1), 105-137.
- Shively, R. L. (2011). L2 pragmatic development in study abroad: A longitudinal study of Spanish service encounters. *Journal of Pragmatics* , 43, 1818-1835.
- Siebold, K. (2008). *Actos de habla y cortesía verbal en Español y en Alemán: Estudio pragmalingüístico e intercultural* (Vol. 42). New York, NY: Peter Lang.
- Siegal, M. (1994). *Looking east: Learning Japanese as a second language and the interaction of race, gender, and social context*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- Siegal, M. (1995). Individual differences and study abroad: Women learning Japanese in Japan. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in the study abroad context* (pp. 225-245). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
- Siegal, M. (1996). The role of learner subjectivity in second language sociolinguistic competency: Western women learning Japanese. *Applied Linguistics* , 17, 356-382.
- Silva-Corvalán, C. (1989). *Sociolingüística: Teoría y análisis*. Madrid, España: Alhambra.
- Silva-Corvalán, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Washington, DC: Georgetown University Press.

- Siskin, H. J., & Spinelli, E. (1987). Achieving Communicative Competence through Gambits and Routines. *Foreign Language Annals* , 20, 393-401.
- Spencer-Oatey, H. (2000). Rapport management: A framework for analysis. In H. Spencer-Oatey (Ed.), *Culturally Speaking Managing Rapport through Talk across Cultures* (pp. 11-45). London: Continuum.
- Spencer-Oatey, H. (2005). (Im)politeness, face and perceptions of rapport: Unpacking their bases and interrelationships. *Journal of Politeness Research* , 1, 95-119.
- Spencer-Oatey, H., & Jiang, W. (2003). Explaining cross-cultural pragmatic findings: Moving from politeness maxims to sociopragmatic interactional principles (SIPs). *Journal of Pragmatics* , 35, 1633-1650.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Terrell, T., & Hooper, J. (1974). A semantically based analysis of mood in Spanish. *Hispania* , 57, 484-494.
- Valdés, G., & Pino, C. (1981). Muy a tus órdenes: Compliment responses among Mexican-American bilinguals. *Language in Society* , 10, 53-72.
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la Pragmática*. Madrid: Gredos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

CURRICULUM VITAE

MARÍA VICTORIA ROMERO BETANCOURT

EDUCATION:

Indiana University - Purdue University (IUPUI), Indianapolis, IN
Universidad de Salamanca, Salamanca, Spain.
Master of Arts in the Teaching of Spanish. Abril, 2012

BUTLER UNIVERSITY, Indianapolis, IN
Master of Business Administration. Concentration in Marketing. August, 2004

AMERICAN LANGUAGE ACADEMY at Butler University, Indianapolis, IN
English Proficiency. January – August 2001

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA, Cali, Colombia
Bachelor of Science in Business Administration. May 1998

TEACHING EXPERIENCE:

Park Tudor School, Indianapolis, IN
Upper School Spanish Teacher
August 2010 – June 2011

Indiana University - Purdue University –IUPUI, Indianapolis, IN
Spanish Language Instructor
January 2008 – July 2010

Received a Teaching Assistantship from the Department of World Languages and Cultures, which has allowed me to teach the following classes:

- Introductory Spanish I (S117), Spring and Summer I, 2008
- Intermediate Spanish I (S118), Fall 2008
- Introductory & Intermediate Spanish I (S117) & (S118), Spring 2009
- Intermediate Spanish I (S118), Summer I 2009
- Intermediate Spanish II (S203) & Spanish Conversation and diction (S317), Fall 2009
- Spanish Conversation and diction (S317), Spring 2010
- IUPUI Summer Camp for kids (5 to 8 yrs. old) and (9-12 yrs. old), Summer 2010

TUTORING, Indianapolis, IN

Tutored students in first and second year in college, as well as high school immersion, in Spanish and Mathematics.
June 2002 – August 2007

HONORS AND AWARDS:

- Recipient of Edra Staffieri IAATSP Professional Development Scholarship, Summer 2008
- President Sigma Delta Pi, Hispanic Honor Society, 2009–2010; 2012–2013

OTHER EXPERIENCE:

Menards Inc., Indianapolis, IN
Assistant Manager for the Electrical Department
January – August 2005

Butler University, Indianapolis, IN
Computer Lab Assistant
January 2002 – December 2004

British American Tobacco, Cali, Colombia
Trade Marketing Representative
January – December 2000

ExxonMobil, Cali, Colombia
Territory Manager
November 1997 – January 2000

Siemens, Cali, Colombia
Marketing Telecommunications Intern
May – November 1997

SERVICE TO THE PROFESSION:

Invited Speaker: “Pragmatics”. Second Language Acquisition class of Dr. Marta Antón
Indiana University – Purdue University (IUPUI)
February 29, 2012; March 2, 2010

IFLTA Invited Speaker: “Aportes de la Pragmática a la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”
November 5, 2010

Invited Speaker: “Actividad didáctica *Mar adentro*”
Park Tudor School
November 21, 2009

Judge for State Spanish Competition K-12, sponsored by the Indiana AATSP
Craig Middle School: April 18, 2009; Aril 17, 2010 / Cathedral High School: April 16, 2011

CONFERENCES ATTENDED:

Hispanic Linguistic Symposium: Variation in L1 and L2 Pragmatics
Indiana University, Bloomington, IN
October 14, 2010

IFLTA: Indiana Foreign Language Teachers Association Conference
November 6–8, 2008; November 5–7, 2009; November 4–6, 2010; October 27–29, 2011.

PUBLICATIONS:

Extracto de “María Luisa Bombal y Luisa Valenzuela unidas por su voz femenina” [://www.luisavalenzuela.com/coloquio_monterrey/Maria_Victoria_Romero](http://www.luisavalenzuela.com/coloquio_monterrey/Maria_Victoria_Romero).

MEMBERSHIP IN PROFESSIONAL ORGANIZATIONS:

IAATSP: American Association of Teachers of Spanish and Portuguese
IFLTA: Indiana Foreign Language Teachers Association
IPrA: International Pragmatics Association
Sigma Delta Pi, Sigma Epsilon Chapter, Hispanic Honor Society

VOLUNTEER:

IFLTA Conference. October 28, 2011

Certified Tax Volunteer for the Indianapolis Asset Building Campaign at the Hispanic Education Center, Indianapolis, Spring 2004 – 2006.

Development of the Strategic Plan for Second Helpings -Non- profit organization
Indianapolis, Spring 2004