



Cómo citar este artículo:

Bachelor, J. W. (2018). El desarrollo de la competencia pragmática en estudiantes de español nivel principiante: un estudio sobre las peticiones. *Educational Research*, 1 (1), 119-140 Doi: 10.29314/mlser.v2i2.73

EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA PRAGMÁTICA EN ESTUDIANTES DE ESPAÑOL NIVEL PRINCIPIANTE: UN ESTUDIO SOBRE LAS PETICIONES

Jeremy W. Bachelor

Heartland Community College, Estados Unidos

jeremy.bachelor@heartland.edu · <https://orcid.org/0000-0002-6447-5385>

Resumen. El estudio de la pragmática intenta determinar qué se considera socialmente apropiado dado un determinado contexto. Muchos estudios sugieren que los errores pragmáticos se perciben como errores más graves que los errores gramaticales o los de vocabulario. Además, la competencia pragmática es clave para que los estudiantes se comuniquen de manera efectiva en el idioma extranjero. Como tal, es más importante que nunca que los profesores de lenguas extranjeras incluyan lecciones pragmáticas en sus clases, especialmente si consideramos que los libros de texto de lenguaje comunicativo carecen de descripciones pragmáticas. Con este fin, el presente estudio buscó incorporar lecciones pragmáticas con respecto a las estrategias de peticiones en un curso de primer año de español como lengua extranjera en los Estados Unidos. Se establecieron grupos de control y experimentales, y las tres lecciones de estrategias de peticiones solo fueron implementadas en el grupo experimental. Antes de la primera lección pragmática, los estudiantes hicieron dos exámenes previos (uno escrito y uno oral) y, después de las lecciones, se hicieron los exámenes de nuevo (exámenes posteriores). Se encontró que el grupo experimental desarrolló un mayor aumento en la competencia pragmática (con respecto a las peticiones); sin embargo, el aumento no fue estadísticamente significativo. El profesor del curso se mostró satisfecho con el aumento y planea continuar implementando lecciones pragmáticas en futuros cuatrimestres.

Palabras clave: Competencia pragmática, peticiones, español como lengua extranjera, lecciones pragmáticas

DEVELOPING PRAGMATIC COMPETENCE IN FIRST YEAR SPANISH STUDENTS: A STUDY ON REQUESTS

Abstract. The study of pragmatics attempts to determine what is considered socially appropriate given the context in question. Many studies now suggest that pragmatic errors are perceived as more severe than other types of errors, such as grammatical or vocabulary errors. Additionally, pragmatic competence is key in students communicating effectively in the foreign language. As such, it is more important than ever that foreign language teachers include pragmatic lessons in their classes, especially considering that communicative language textbooks lack pragmatic descriptions. To this end, the present study sought to

incorporate pragmatic lessons in regard to request strategies in a first year, second semester L2 Spanish class in the United States. Control and experimental groups were established, and the three request strategy lessons were only included in the experimental group. Prior to the first lesson, students took two pre tests (a written and an oral), then after the lessons, the tests were taken again (post tests). It was found that the experimental group experienced greater increases in pragmatic competence (regarding requests); however, the increase was not found to be of statistical significance. The professor of the course was satisfied with the increase and plans to continue implementing pragmatic lessons in future semesters.

Keywords: Pragmatic competence, requests, Spanish as a foreign language, pragmatic lessons

Introducción

Los profesores de lenguas extranjeras están comenzando a comprender la importancia de incluir contenido sociolingüístico en sus clases para estudiantes principiantes, como los actos de habla y la pragmática (Vellenga, 2011). Esto se puede atribuir en gran parte a la aceptación por parte de muchos educadores de que el aula guiada por la gramática no es suficiente para un aprendizaje completo y de que un enfoque que promueva la comunicación efectiva entre los estudiantes es vital para la adquisición del lenguaje (Bachelor, 2017). Como varias investigaciones han demostrado que los errores pragmáticos son más graves que los errores gramaticales para lograr una comunicación efectiva (Barros García & Bachelor, 2018; Wolfe, Shanmugaraj y Sipe, 2016), es crucial que los estudiantes entiendan los matices del idioma que están estudiando. Si bien esto ha sido reconocido por muchos profesores, estos mismos educadores simplemente no están capacitados en cómo incorporar estos componentes o carecen de evidencia sobre la efectividad de sus estrategias de enseñanza (Vellenga, 2011).

Con este fin, el presente estudio se centra en aumentar las estrategias de las peticiones entre estudiantes de español del primer año. Las solicitudes fueron elegidas ya que se encuentran entre los actos de habla más empleados en español (Langer, 2011). En el cuatrimestre de primavera de 2017 en una universidad en los Estados Unidos, se establecieron grupos experimentales y de control en varias secciones de la misma asignatura: español II para extranjeros; se implementaron lecciones pragmáticas sobre las peticiones en español en el grupo experimental con el objetivo de determinar en qué grupo se produjo un mayor crecimiento pragmático. Se emplearon pre y post tests con las intervenciones entre medias para llegar a tal determinación.

La competencia pragmática, los actos de habla, las peticiones y su enseñanza

En esta sección se examina la capacidad pragmática desde la perspectiva de hablantes de una lengua no materna. Como ámbito de investigación interdisciplinario, la pragmática es una disciplina lingüística ya con años de estudio y, sin embargo, resulta necesario ahondar en algunas de estas definiciones, así como en los estudios sobre algunos subcampos pragmáticos, para llegar a una comprensión más global de esta disciplina.

Thomas (1995) explica que la pragmática considera la negociación de significado entre el hablante y el oyente, el contexto del enunciado y el potencial significado del enunciado. Una de las definiciones que se han dado sobre la pragmática, y que ha sido más citada históricamente, es la de Mey (1993), quien la define como “the societally necessary and consciously interactive dimension of the study of language” [la dimensión socialmente necesaria y conscientemente interactiva del estudio de la lengua] (p. 315). Crystal (1985, p. 301) ofrece una visión compatible con la de Mey (1993)

cuando explica que la pragmática es “the study of language from the point of view of users, especially of the choices they make, the constraints they encounter in using language in social interaction and the effects their use of language has on other participants in the act of communication” [el estudio del lenguaje desde el punto de vista de los usuarios, especialmente de las decisiones que toman, las limitaciones que encuentran en el uso del lenguaje en la interacción social y los efectos que su uso tienen sobre los demás participantes en el acto de la comunicación].

El campo de la pragmática ha sufrido muchas transformaciones a lo largo de la historia. Según Joseph (2012), la pragmática surgió por extensión de las ideas filosóficas de pensadores clave como Ferdinand de Saussure (1857-1913), pero mientras el campo se desarrollaba, otras figuras importantes cambiaron el curso de la disciplina. Por ejemplo, en 1905 Bertrand Russell (1919) propuso un estudio clave en el enfoque formalista de la pragmática, enfoque que utiliza ideas lógicas para sugerir que el lenguaje solo puede tener un significado literal. Desde el formalismo, las imprecisiones, evasión e implicatura en la interacción, consecuentemente, se perciben como deficiencias en el lenguaje. Sin embargo, en 1962 Austin contraargumentó la visión de Russell con una obra fundamental para la visión no formalista. El enfoque del informalismo acepta que el lenguaje es indeterminado (puede ser vago o ambiguo), pero está interesado en entender cómo se puede comunicar de manera efectiva a pesar de que se utilice un lenguaje imperfecto. En 1975, Paul Grice desarrolló su teoría de las implicaturas conversacionales y el Principio de la Cooperación. El autor analizó la relación entre lo que se dice y lo que realmente se quiere decir en una conversación. Grice desarrolló cuatro “máximas” de la conversación, que describen lo que los oyentes asumen sobre cómo será el discurso. En 1969, John Searle investigó los llamados actos de habla, incluyendo su clasificación. Por último, la mayor contribución al campo de la pragmática en los tiempos modernos fue la de Brown y Levinson (1978), quienes definieron la teoría de la cortesía, una teoría basada en los deseos de imagen que siente todo individuo a ser valorado por los demás y a que no se le impongan las cosas.

Siguiendo con las definiciones que se han realizado sobre la pragmática, forman parte de las mismas otros componentes mencionados por V. G. y Rajan (2012), como la estructura conversacional u organización de la comunicación entre dos o más interlocutores (Brown, 2013), la gestión conversacional o cómo los participantes en una conversación negocian temas y gestionan turnos conversacionales (Mizón y Oyanedel, 1999), la organización del discurso (Loureda Lamas, 2010), los aspectos sociolingüísticos del uso del idioma como la elección de las formas de tratamiento, y la implicatura conversacional o actos de habla indirectos o implícitos (Martín Peris et al., 2008).

Desafortunadamente, una revisión de algunos de los libros de texto más populares de hoy para aprender español, que se supone que se basan en el enfoque comunicativo, muestra cuán poca atención se dedica a los principios pragmáticos (Barros García & Bachelor, 2018). Esta falta de información es particularmente negativa cuando el idioma no se aprende en un entorno de inmersión y, por lo tanto, los alumnos dependen de la información que reciben en el aula. Por eso, es necesario que los profesores de hoy incluyan elementos pragmáticos, como los actos de habla, en sus clases.

Según el *Center for Advanced Research on Language Acquisition* (2013) [*Centro de Investigación Avanzada en Adquisición del Lenguaje*] (representado con las siglas CARLA), un acto de habla es un enunciado o expresión que desempeña una función en la comunicación como, por ejemplo, las disculpas, las peticiones o las invitaciones. Los actos de habla incluyen las interacciones de la vida real y requieren no

solo el conocimiento de la lengua, sino también el uso adecuado de dicha lengua en una cultura determinada.

Langer (2011) explica que los actos de habla se pueden dividir en tres partes: significado, función y efecto sobre el oyente. Asimismo, los actos de habla pueden ser directos o indirectos; por ejemplo, “cierra la ventana” podría ser una petición directa para que alguien cierre la ventana, mientras que “hace frío, ¿verdad?” podría funcionar como una petición indirecta. La relación entre los hablantes también afecta a lo que se dice. Por ejemplo, la distancia social entre los interactuantes (la cual está condicionada por factores como la edad, el género y el nivel socioeconómico) resulta en diferentes opciones lingüísticas (García, 2004). Un estudiante al realizar una petición a un profesor con quien tiene más distancia social probablemente utilizaría un lenguaje más formal. Sin embargo, el mismo estudiante al hacer una petición a un compañero hablaría con menos formalidad. La diferencia en la relación interpersonal entre los hablantes se ve reflejada en la lengua y la manera en que el hablante se expresa.

Como ya se ha mencionado, Brown y Levinson (1978) desarrollaron la teoría de la cortesía, con la que explican que los hablantes tratan de “guardar la imagen” al realizar actos de habla. Brown y Levinson definen “imagen” como la cara pública del orador, la faceta que cada adulto demuestra ante los demás. Esta imagen debe ser atendida en la interacción, y el modelo de la cortesía detalla las opciones disponibles para el cuidado de la imagen por parte del hablante, diferenciando entre estrategias para el cuidado de la imagen positiva y estrategias para el cuidado de la imagen negativa. La imagen positiva es definida por los autores como el deseo de ser apreciado y querido por los demás, mientras que la imagen negativa se refiere al deseo de tener libertad y de no recibir imposiciones. Una estrategia negativa muestra deferencia al oyente y le proporciona una manera de llevar a cabo el acto de habla deseado; por ejemplo, “dame un cigarrillo, cariño” es una estrategia positiva, mientras que “¿me dejas un cigarrillo?” es una estrategia negativa. Se puede imaginar la dificultad en cumplir dos objetivos en ocasiones opuestos: conseguir que el oyente cumpla con el acto del hablante y guardar la imagen al mismo tiempo.

Un acto amenazante a la imagen es un acto que pone en peligro, de forma deliberada o no, las necesidades de imagen de los demás (Brown y Levinson, 1978). La cortesía se define como el uso de estrategias de comunicación para crear y mantener la armonía social (Culpeper, 2009). Esto se puede hacer de varias maneras: ser contextualmente apropiado, seguir las normas sociales y culturales, o ser socialmente positivo al abordar las necesidades de la imagen. Con el fin de salvar la imagen, el interlocutor tiene la opción de utilizar superestrategias de cortesía (Brown y Levinson, 1978) con actos amenazantes. En concreto, a la hora de interactuar el hablante se encuentra con las siguientes opciones: realizar el acto sin atenuaciones (*bold-on record*), utilizar cortesía positiva, usar cortesía negativa, emplear cortesía indirecta o atenuada (*off-record*), o retención (*withholding*) (Brown y Levinson, 1978). El acto sin atenuaciones consiste en no tratar de minimizar la amenaza a la imagen. La cortesía positiva implica la expresión de afecto hacia la otra persona, minimizando así las amenazas a la imagen positiva. La cortesía negativa consiste en no impedir la actuación de la otra persona, minimizando de esta manera la amenaza a la imagen negativa. La cortesía indirecta o atenuada consiste en evitar la responsabilidad del acto amenazante mediante el uso de la indirección. Y, por último, la retención es decidir abstenerse de realizar un acto amenazante (Brown y Levinson, 1978).

Las superestrategias de cortesía están determinadas por factores contextuales, como las relaciones de poder entre el hablante y el oyente, la distancia social entre el hablante y el oyente, y cuán grande es la amenaza del acto amenazante (Brown y

Levinson, 1978). Al decidir la estrategia a utilizar, el hablante analiza las recompensas individuales de cada estrategia.

En cuanto a la descortesía, esta se define como la participación en actividades de imagen agresivas, con el fin de causar trastornos sociales (Adelward, 1988). Esto se puede hacer de varias maneras, y puede ocurrir que el hablante ataque intencionalmente la imagen del oyente o que el oyente perciba un ataque a su imagen, con o sin intencionalidad por parte del hablante. También hay superestrategias de descortesía que se pueden utilizar. Estas superestrategias son las mismas que las de cortesía, salvo que se llevan a cabo de una manera descortés (Adelward, 1988).

Austin (1962) añade otro aspecto de la teoría de la cortesía. El autor explica que cuando un hablante enuncia una frase, lleva a cabo tres tipos de actos: un acto locucionario, un acto ilocucionario y un acto perlocutivo. Según el autor, un acto locucionario es el acto de enunciar una frase con un cierto sentido y referencia que es más o menos equivalente al significado en el sentido literal. Un acto ilocucionario es la realización de alguna acción al decir algo (ej., responder a una pregunta, dar información, advertir, anunciar un propósito). Por último, un acto perlocutivo es lo que los hablantes logran o alcanzan al decir algo, como convencer, persuadir o disuadir a alguien.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas, resulta importante entender los actos de habla desde la perspectiva del aprendiz, con el fin de evitar la falta de comunicación, que se utilicen temas o se realicen acciones socioculturalmente inapropiadas, que el hablante sea demasiado formal o informal en relación con el contexto, y, en definitiva, con el fin de evitar situaciones incómodas para los interlocutores (Langer, 2011).

Las primeras investigaciones pragmáticas se centraron en el estudio de la pragmática intercultural y la pragmática de la interlengua. En el proceso de adquisición de una lengua extranjera existe un sistema conocido como *interlengua* (Schulz, 2011), que es un tipo de sistema lingüístico utilizado por los estudiantes de idiomas extranjeros para almacenar nuevos conocimientos adquiridos. Durante una cierta etapa de la interlengua, el alumno llega a reconocer los matices en el uso del lenguaje, los cuales tienen que ver con la competencia pragmática; de ahí el nombre de pragmática de la interlengua.

Selinker (1972) explica que la pragmática de la interlengua se refiere a la comprensión y uso, por parte del aprendiz, de las formas lingüísticas en contextos diferentes de la lengua meta. El estudio de la pragmática de la interlengua se basa en la pragmática y en la adquisición de lenguas extranjeras. Según Selinker (1972), lo que los investigadores intentan comprender es cómo el uso de la pragmática por parte de estudiantes de idiomas extranjeros es diferente del uso de los hablantes nativos. Esto es importante porque los fallos que se producen debido a la carencia de conocimiento pragmalingüístico y sociolingüístico pueden conducir a que un aprendiz sea percibido como grosero.

La pragmática de la interlengua también intenta comprender cómo se adquiere la pragmática de la lengua meta. Para ello se investigan las etapas de aprendizaje de la pragmática en distintos estudiantes, para comprobar si dichas etapas son comunes entre todos los alumnos y si se producen en un orden determinado. La investigación de la pragmática de la interlengua tiene implicaciones importantes para el aula de lengua extranjera, debido a que apoyan la instrucción directa y explícita de conocimiento pragmático en la enseñanza de lenguas.

Una gran parte de la investigación sobre pragmática de la interlengua se enfoca en estudiar la capacidad del estudiante para producir diferentes actos de habla. Entre los actos de habla más comúnmente investigados están las peticiones, las disculpas, las invitaciones, las quejas y los rechazos (Barron, 2003; Cohen y Shively, 2007, Félix-Brasdefer, 2007; Matsumura, 2001). Blum-Kulka, House y Kasper (1989) fueron las primeras autoras en analizar las diferencias interculturales en la realización y concepción de los actos de habla. Estas autoras se centraron en las disculpas y en las peticiones, atendiendo a tres factores diferentes: el poder relativo de los interlocutores, el grado de distancia social y el grado de imposición.

Algunas de las formas más comunes de recogida de datos para la investigación de la interlengua incluyen el *Discourse Completion Task* (o DCT por sus siglas en inglés), los juegos de rol libres y las pruebas de opción múltiple (Martínez-Flor y Usó-Juan, 2010). En otro orden de cosas, la investigación de pragmática de la interlengua se ha centrado principalmente en el estudio de aspectos aislados de la competencia pragmática de los estudiantes de idiomas. Algunos investigadores, como Bardovi-Härlig (2001), Rose y Kasper (2001) y Schmidt (1993, 1995), han examinado de cerca las aplicaciones pedagógicas de la pragmática. En esta línea, algunas de las principales áreas de estudio han sido la hipótesis de la captación o *noticing*, el concepto de conciencia y el papel del aducto o *input* (Bardovi-Härlig y Griffin, 2005). Sin embargo, algunos autores (Bardovi-Härlig, 1999; Kasper, 1992) señalan que los estudios en la pragmática de la interlengua se centran especialmente en la descripción o uso de la lengua, en lugar de centrarse en su adquisición.

Bardovi-Härlig y Griffin (2005) describieron cuatro diferencias entre la producción de la pragmática de nativos hablantes y de hablantes no nativos: primero, diferencias en la producción de los actos de habla; segundo, el uso de diferentes fórmulas semánticas; tercero, el uso de un contenido diferente; y cuarto, el uso de una forma diferente, como la simplificación de una solicitud formal a una informal. Los resultados mostraron que, por ejemplo, algunos de los discursos no nativos carecían de una disculpa en un escenario en el que el estudiante llegaba tarde a una reunión, mientras que los hablantes nativos sí se disculpaban. Este ejemplo muestra que los estudiantes, en algunos casos, fueron capaces de reconocer el acto de habla requerido (una disculpa), pero no lo ejecutaron correctamente con consistencia. Adicionalmente, los autores clasificaron el buen o mal uso de varias formas, las cuales incluían expresiones que eran demasiado elaboradas o formales en una situación relativamente informal, o no lo suficientemente formales para una situación dada. Otra dificultad encontrada fue el uso excesivo de las prepeticiones, tales como “si no te importa”. Los hablantes nativos utilizan esta técnica para iniciar la petición (Bardovi-Härlig y Griffin, 2005), pero una vez que reciben una respuesta positiva a la prepetición, generalmente no vuelven a repetirla. Sin embargo, en el discurso del aprendiz los autores encontraron que muchos estudiantes repetían estas prepeticiones en numerosas ocasiones.

En relación explícita a la pragmática de la interlengua de alumnos de español como lengua extranjera, existe una cantidad limitada de investigaciones. Estas se refieren principalmente a la comparación de lo que los angloparlantes y los hispanohablantes hacen, sin mucho enfoque en los estudiantes de español como lengua extranjera. Según Langer (2011), una gran parte de la literatura también se centra en los exámenes interculturales entre el español y otro idioma, por lo general el inglés (Pinto, 2005).

De acuerdo con Tatsuki, Kite y Maeda (2007), los estudiosos y profesores de idiomas están de acuerdo en que la enseñanza y la adquisición de la pragmática de las lenguas extranjeras han sufrido una serie de transformaciones en respuesta tanto al

desarrollo sociológico como a los avances tecnológicos. Estas transformaciones incluyen la introducción de películas y vídeos para ejemplificar distintos actos de habla en hablantes nativos, y las capturas de vídeo utilizadas en sesiones de aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que la tecnología no tenía un papel destacado en años anteriores.

La evolución e impulso de la investigación sobre la adquisición de la pragmática de lenguas extranjeras se basa en la necesidad de adquirir una competencia pragmática alta en el idioma meta. Los investigadores y los profesores de idiomas se concentran en estudios dirigidos a transformar la pragmática de lenguas extranjeras para que el aprendizaje de esta sea mucho más fácil para los estudiantes. Esta necesidad de adquirir una alta competencia pragmática en el idioma que se está aprendiendo es debida al hecho de que inculcar a los estudiantes una comunicación eficaz es ahora el principal objetivo de los profesores de idiomas. Tal y como se explicó anteriormente, hablar de manera no apropiada de acuerdo con el contexto puede tener un impacto negativo en la comunicación. La pragmática toma en cuenta el contexto, por lo que su atención en el aula se está valorizando poco a poco entre los educadores de L2 (Vellenga, 2011; V. G. y Rajan, 2012).

Kasper (2006) ha demostrado que la evolución de la pragmática de lenguas extranjeras está en consonancia con el marco propuesto por Canale y Swain (1980), el cual consta de tres componentes: la competencia sociolingüística (esto es, la adecuación), la competencia gramatical (el léxico y reglas gramaticales) y la competencia estratégica (el uso adecuado de estrategias de comunicación).

A continuación se describirá el acto de habla investigado en el presente estudio: las peticiones. Estas fueron seleccionadas debido a que, según Langer (2011), tienden a ser las acciones más empleadas y posiblemente amenazantes para la imagen. Evitar actos amenazantes es importante para los estudiantes de lenguas extranjeras, ya que no solo arriesgan la comunicación, sino que también hacen que el hablante corra el peligro de ofender al oyente o de parecer maleducado. Se puede esperar que los estudiantes de lenguas extranjeras confíen en las estrategias que utilizan en su lengua materna para efectuar los actos de habla en la lengua meta (Langer, 2011). Esta influencia de la lengua materna en el uso de la lengua meta se conoce como transferencia pragmática, la cual puede ser positiva cuando las normas y patrones de ambas lenguas coincidan, y negativa cuando difieran (Díaz Pérez, 2003). Un estudiante exitoso será capaz de emplear la forma pragmática y gramaticalmente correcta en su producción de los actos de habla en la lengua meta, de acuerdo a las normas sociales apropiadas en esa comunidad de habla, las cuales pueden diferir de las suyas propias.

Una petición es un acto de habla directivo cuyo propósito ilocucionario es conseguir que el oyente haga algo. Al realizar una petición, se entiende que el hablante no tiene claro que el destinatario realizaría la acción solicitada en un curso normal de acontecimientos (Searle, 1969). Debido a que las peticiones tienen el potencial de ser intrusivas y exigentes, el remitente puede temer quedar mal con el destinatario y querer salvar o “guardar la imagen” (Blum-Kulka, House y Kasper, 1989), tanto la suya propia como la del destinatario. Por ello, el remitente se ve en la necesidad de minimizar la imposición involucrada en su petición, para lo cual puede utilizar distintos recursos, como la mitigación.

En la bibliografía sobre los actos de habla, las peticiones han recibido más atención que cualquier otro acto de habla. Ellis (1994) explica que se han estudiado mucho las peticiones porque son “face-threatening and, therefore, call for considerable linguistic expertise on the part of the learner, they differ cross-linguistically in interesting ways and they are often realized by means clearly identifiable formulas”

[amenazantes a la imagen y, por lo tanto, requieren una considerable experiencia lingüística por parte del alumno, se diferencian interlingüísticamente de una manera interesante y son frecuentemente realizadas mediante fórmulas claramente identificables] (p.167).

Las peticiones, en su mayoría, han sido estudiadas desde el punto de vista de su producción por estudiantes de lenguas extranjeras (Rodríguez, 2001). La mayoría de estos estudios (Blum-Kulka 1991; Cenoz y Valencia, 1996; Garton, 2000) han demostrado que las peticiones pueden ser directas o indirectas, y que se pueden clasificar en diferentes tipos de acuerdo a los niveles de franqueza del hablante y a la necesidad de salvar la imagen (Blum-Kulka, House y Kasper, 1989). Esta clasificación es importante porque peticiones directas como “necesito comida” son más fáciles para los estudiantes de lenguas que las peticiones indirectas como “tengo hambre”, expresada con la intención de solicitar alimento.

Además, según Langer (2011), los hablantes hacen peticiones con diferentes niveles de formalidad. El hablante escoge un nivel adecuado de formalidad en función del contexto, con el fin de llevar al oyente a realizar una acción determinada. Cuanto mayor sea la imposición de la petición, mayor atenuación se requiere. En otras palabras, si la petición requiere una gran cantidad de esfuerzo o inconveniencia, el hablante buscará herramientas para ser más cortés, con el fin de aumentar la probabilidad de que se consiga la meta (Langer, 2011). La siguiente tabla de Langer (2011, p. 89), reproducida en la tabla 1, demuestra los diferentes niveles de cortesía al pedir sal en español.

Tabla 1
Nivel de cortesía al realizar peticiones

Nivel de cortesía	Fórmula	Nivel de inconveniencia
Bajo	Pásame la sal	Bajo
Bajo	Me pasas la sal	Bajo
Bajo	Me puedes pasar la sal	Bajo
Alto	Me quieres pasar la sal	Alto
Más alto	Me podrías pasar la sal	Más alto
Lo más alto	Sería tan amable pasarme la sal	Lo más alto

Nota: Fuente: Langer (2011)

Además, la realización de un acto de habla varía dependiendo de la relación entre los interlocutores y el grado de imposición que tiene la petición sobre el oyente. Blum-Kulka, House y Kasper (1989, p. 202) describieron las diferentes estrategias empleadas por los hablantes al realizar peticiones, mostradas a continuación (tabla 2).

Tabla 2
Estrategias empleadas al realizar peticiones

Estrategia	Ejemplo
<i>Nivel de franqueza</i>	
<i>Directo</i>	
Derivable del modo	Cierra la puerta
Performativa	Te estoy diciendo que cierres la puerta
Performativa modalizada	Te tengo que pedir que cierres la puerta
<i>Convencionalmente indirecto</i>	
Derivable de la locución	Quiero que cierres la puerta
Fórmula sugestiva	¿Qué tal si cerramos la puerta?
Preparatoria	¿Te importaría cerrar la puerta?
<i>No convencionalmente indirecto</i>	
Insinuación fuerte	La puerta está abierta
Insinuación leve	Hace frío aquí

Nota: Fuente: Blum-Kulka, House y Kasper (1989)

Los ejemplos anteriores son muy útiles para los estudiantes que están aprendiendo otra lengua. Muchos estudios sobre la adquisición de las peticiones por parte de estudiantes de lenguas extranjeras analizaron las formas en que los estudiantes realizan las peticiones en la lengua meta. Según CARLA (2013), comprender la forma en que los estudiantes realizan las peticiones puede ayudar a los profesores a cómo enseñarles a los estudiantes las funciones de petición correctas. Por ejemplo, los estudiantes de inglés como lengua extranjera a veces creen que si la petición tarda más tiempo en realizarse, es más educada y cortés. Esto puede ser debido a la instrucción previa que se les ofreció en su país de origen. Aunque esta creencia pueda capturar la tendencia general de las peticiones en inglés, no resulta cierta en una petición formal como “May I ...?” [¿Me permite ...?], donde, pese a la brevedad, hay un alto grado de deferencia. A su vez, los estudiantes podrían usar equivocadamente “May I ...?” en una situación informal, creyendo que se trata de una petición informal debido a su brevedad, como fue el caso en la investigación de Matsumura (2001) sobre estudiantes japoneses aprendiendo inglés.

Por otro lado, Blum-Kulka, House y Kasper (1989) descubrieron que los estudiantes de inglés como lengua extranjera pueden ser más elaborados que los hablantes nativos de inglés al realizar una petición, dado el número de movimientos de apoyo encontrados. Por ejemplo, para pedir que alguien les lleve a algún lugar, los aprendices de inglés podrían decir “Would it be possible for you to give me a lift by car to the restaurant because you live near there and have to drive that way if you take me or you don't?” [¿Sería posible que me llevaras en tu coche al restaurante porque vives cerca y tienes que conducir hacia allí aunque me lleves o no?]. Blum-Kulka, House y Kasper (1989) explican que esta elaboración es debida al esfuerzo del aprendiz por minimizar la imposición sobre el oyente, tratando de explicar a fondo la situación que lleva al hablante a pedir algo.

Las cuestiones relativas al aprendizaje de la producción de peticiones no solo se refieren a los estudiantes de inglés como lengua extranjera. De acuerdo con un estudio realizado por Mizuno (1996), los estudiantes chinos de japonés no utilizan tantas estrategias de movimientos de apoyo como hacen los hablantes nativos. Los hablantes nativos tienden a dedicar más tiempo al uso de diversos movimientos de apoyo y

estructuras lingüísticamente más complejas que los educandos. Los hablantes nativos de chino utilizan generalmente peticiones más directas y transfieren esa norma nativa al hablar japonés. Por tanto, los estudiantes chinos tienen que ser altamente competentes y lingüísticamente sofisticados con el fin de construir estructuras más complejas en japonés.

Los estudios de Kashiwazaki (1993) y Sameshima (1998) en aprendices chinos de japonés de nivel inicial e intermedio encontraron que, por lo general, estos usan frases hechas para pedir, como “...te kudasai masenka?” [¿podrías...?] o “...te itadake masenka?” [¿podría yo...?], posiblemente debido al uso frecuente de estas estructuras en los libros de texto del idioma japonés. Los estudiantes intermedios y avanzados tienden a hacer más peticiones como lo haría un nativo, mediante la utilización de frases incompletas, omitiendo “iidesuka” [¿estaría bien?].

Por último, Kashiwazaki (1993) encontró que, antes de producir el acto central de una petición, los hablantes nativos de japonés a menudo usan la frase “...no nandesukedo koto” [respecto a...], para anunciar el tema y preparar al oyente para la inminente petición. Los hablantes japoneses también dejan sus oraciones de petición sin terminar, llegando hacia el final del enunciado por la prolongación de sílabas. Esto ayuda a minimizar la imposición y muestra consideración por el oyente. Cuando los estudiantes de japonés carecen de estas estrategias, podrían parecer bruscos o impositivos. Si el remitente no anuncia el tema desde el principio, puede que el oyente necesite adivinar o suponer algo y, por lo tanto, la expresión podría resultar confusa.

Todos los estudios anteriores indican la necesidad de que los estudiantes de lenguas extranjeras aprendan características pragmáticas específicas de la lengua meta, tales como la realización y respuesta a los actos de habla. A pesar de que no todos los ejemplos de estudios citados estaban relacionados con los estudiantes de español como lengua extranjera, la misma regla se aplicaría a cualquier estudiante de idiomas, que no siempre pueden llegar a entender los matices intrínsecos de la lengua que están aprendiendo.

Método

Para abordar los objetivos mencionados anteriormente, se seleccionó la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Las intervenciones pragmáticas en el aula influyen positivamente en la capacidad de los estudiantes de español como lengua extranjera para emplear las peticiones de una manera apropiada (de acuerdo con las nociones de adecuación pragmática establecidas por investigaciones previas)?

Para responder a esta pregunta de investigación, se seleccionaron dos grupos de estudiantes en una institución de educación superior en la región del medio oeste de los Estados Unidos. Estos grupos participaron en el estudio durante la totalidad del cuatrimestre de la primavera de 2017. El grupo uno se denominará el grupo experimental L2 y el grupo dos el grupo control L2. El objetivo del grupo control L2 era determinar si el crecimiento pragmático en las estrategias de las peticiones podría atribuirse a otras variables, como las lecciones de gramática y vocabulario.

Entre todos los grupos, 16 estudiantes decidieron participar, con edades comprendidas entre 17-35 años, con una edad promedio de 22 años. Estos 16 participantes se dividieron por igual en dos grupos de 8. Todos estos estudiantes completaron con éxito la asignatura de Español I y se inscribieron en su segundo

cuatrimestre de nivel universitario de español (esto supone cuatro meses de estudio del idioma; estos estudiantes estudian español durante cuatro meses adicionales durante Español II, con un total de ocho meses de estudio del idioma en el primer año). Durante Español I, el enfoque gramatical está basado en las conjugaciones en el presente, incluyendo todas las irregulares, las que tienen cambio de raíz y las reflexivas, y acabando con el presente progresivo. Además, se enseñan las diferencias más básicas entre los usos de *por* y *para* y de *saber* y *conocer*. En Español II los estudiantes aprenden las diferencias entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido, incluyendo las conjugaciones de los mismos (las regulares, las irregulares y las que tienen cambio de raíz), los pronombres de objeto directo e indirecto y el futuro en español. Los estudiantes de estos grupos nacieron y crecieron en los Estados Unidos, con la excepción de un estudiante de Australia, por lo que todos los participantes en los dos grupos son hablantes nativos de inglés.

Antes de la primavera de 2017, la Junta de Revisión Institucional autorizó la realización de este proyecto de investigación. La información biográfica anterior se obtuvo directamente de los participantes que firmaron un formulario de consentimiento y completaron un cuestionario de antecedentes.

Durante la primera semana del cuatrimestre, los estudiantes en todos los grupos hicieron una prueba escrita de finalización del discurso (DCT) y una DCT oral. Ambas DCT (ver apéndices) consistieron en 10 escenarios en los que los estudiantes debían responder a un número igual de situaciones formales e informales con diferentes niveles de imposición. Estas DCT orales y escritas sirvieron como pruebas previas para el propósito de este estudio. El propósito de las pruebas preliminares fue evaluar la competencia pragmática de los participantes antes de la instrucción de clase. A lo largo del cuatrimestre, se impartieron tres lecciones pragmáticas (intervenciones) sobre las estrategias de peticiones en el grupo 1 (experimental). Todos los resultados de aprendizaje departamentales y del curso permanecieron intactos, y ningún otro elemento del aula se modificó para no crear variables adicionales entre los grupos control y experimental. Las lecciones pragmáticas sobre las peticiones se basaron en las actividades diseñadas por Langer (2013), el Centro de Investigación Avanzada en Adquisición del Lenguaje [CARLA] (2013) y Martín Ruiz (2011), y se modificaron para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Las lecciones consistieron en tres sesiones de 20 minutos, con un total de aproximadamente 60 minutos, y trataron las diferencias entre situaciones formales e informales, situaciones que iban desde imposiciones menores a imposiciones mayores y con situaciones que exponían a los estudiantes a la naturaleza indirecta y orientada al oyente en español (Langer, 2013). La primera intervención comenzó con una lección explícita que mostraba estrategias de peticiones típicas en español por nivel de imposición y explicaba la naturaleza orientada al oyente de estas peticiones. La segunda mitad de esta primera lección y las dos lecciones restantes siguieron un enfoque más implícito. En la última lección, los estudiantes tuvieron la oportunidad de ver clips de películas populares españolas que contenían una variedad de peticiones y tuvieron que categorizarlas en consecuencia, según las instrucciones que se encuentran en Martín Ruiz (2011).

Al final del cuatrimestre, después de que los estudiantes en el grupo uno (experimental) habían estado expuestos a las tres intervenciones pragmáticas, los participantes en los dos grupos hicieron las mismas DCT escritas y orales que hicieron al principio del cuatrimestre, con el fin de medir el crecimiento potencial en su competencia pragmática. Estas DCT orales y escritas sirven como exámenes posteriores para el propósito de este estudio.

Una vez finalizado el cuatrimestre, los datos se analizaron utilizando criterios basados en las investigaciones de CARLA (2006) y Langer (2013) para determinar lo que se considera una petición pragmáticamente apropiada en español (ver Apéndice). Basándose en los conocimientos de estos estudios, el investigador buscó estrategias orientadas al oyente, estrategias indirectas convencionales, el estudiante ofreciendo una razón y el uso de conjugaciones “tú” o “usted” dependiendo de la situación. Otras características de L2, como errores ortográficos o gramaticales, no fueron factores incluidos en el análisis de datos. El investigador escuchó y leyó cada respuesta de las pruebas previas y posteriores y las marcó como “se adhiere” o “no se adhiere” a las normas pragmáticas según los criterios mencionados anteriormente (Apéndice). Cuando un elemento se marcó como “no se adhiere”, se dejó un comentario explicando por qué se consideró inapropiado.

Resultados

Para analizar los resultados del estudio, es importante revisar la pregunta de investigación. La pregunta de investigación intentó descubrir si las intervenciones pragmáticas en el aula impactaban positivamente en la competencia de las peticiones pragmáticas de los alumnos de L2. Como tal, se usó una prueba *t* pareada para determinar si se produjo un crecimiento estadísticamente significativo entre las pruebas pre y post (DCT escritas y orales) dentro del grupo uno (experimental). Los puntajes promedio en las pruebas previas para el grupo 1 fueron del 30% en la DCT escrita y del 36.25% en la DCT oral. Los puntajes de los post tests fueron del 37.5% en la DCT escrita y del 38.75% en la DCT oral.

Tabla 3

Los resultados de la prueba t pareada en el grupo 1 (experimental)

	Resultados pre test	Resultados post test
Media	33.125	38.125
DS (σ)	4.4194	0.8839
SEM	3.125	0.625
N	8	8

El valor *P* de dos colas para el grupo 1 es igual a 0.2952; como tal, la diferencia entre las pruebas previas y posteriores no se considera estadísticamente significativa. Sin embargo, los resultados posteriores a la prueba en el grupo 1 aumentaron en un 7,5% entre las DCT pre y post escritos y en un 2,5% entre las DCT pre y post orales.

Si bien no fue estadísticamente significativo, el crecimiento que se produjo entre las pruebas pre y post en el grupo 1 cuestionó la posibilidad de otros factores o variables que podrían haber influido en la competencia de las peticiones de los estudiantes en este grupo, como lecciones de gramática, como indican algunas investigaciones, sugiriendo que la gramática puede contribuir positivamente en la competencia pragmática (Bachelor, 2015; Bachelor, 2016). Por lo tanto, la diferencia entre las pruebas pre y post en el grupo control L2 (grupo 2) también se analizó

brevemente. Se produjo un crecimiento del 3,75% en este grupo entre las DCT pre y post escritas y del 0% entre las DCT pre y post orales. Con esto en mente, se puede sugerir que otras variables probablemente no jugaron un papel importante en el crecimiento del grupo 1 entre las pruebas previas y posteriores.

Discusión y conclusiones

Al analizar los hallazgos, parece que las intervenciones pragmáticas no ayudaron a los estudiantes de una manera estadísticamente significativa; sin embargo, el grupo experimental desarrolló ligeras mejorías después de las lecciones. Esto sugiere que las lecciones sobre pragmática pueden ser especialmente útiles para los alumnos de L2.

El profesor de la asignatura estaba satisfecho con el aumento del 7,5% en la DCT escrita y el aumento del 2,5% en la DCT oral. Como tal, planea usar estas lecciones nuevamente en el futuro. Es importante señalar que las pruebas escritas experimentaron un mayor aumento. Esto puede deberse al hecho de que los estudiantes tuvieron más tiempo para pensar en sus respuestas mientras escriben y que su capacidad para implementar lo que aprenden en el aula en su discurso puede tomar un período de tiempo mucho más largo con intervenciones adicionales para ver un mayor éxito.

Sin embargo, como vimos, no hay aumento en el grupo de control. Por tanto, el profesor de la clase podría determinar que las lecciones pragmáticas (y no otras variables) fueron las que causaron el aumento en el grupo experimental.

Como se explicó al principio del artículo, hay una tendencia a enseñar idiomas con la comunicación como objetivo principal (Poehner y van Compernelle, 2011; Sidek, 2012; Tamjid y Birjandi, 2011) y, por eso, la comprensión social y las señales culturales son más importantes que nunca (Bachman y Palmer, 2010; Roever, 2011). La presente investigación intenta animar a profesores de incluir elementos pragmáticos en el aula, ya que estos errores son más graves que errores de otros tipos.

Las implicaciones pedagógicas de esta investigación deberían tener un impacto sobre los profesores que no valoraban la enseñanza de la pragmática, ya que los resultados de la pregunta de investigación demuestran que la instrucción pragmática ayuda a la corrección pragmática, ya que tienen más justificación a la hora de explicar la importancia de la pragmática en el aula de ELE.

Con los resultados de este estudio, el investigador espera que los educadores de español como lengua extranjera y de otras lenguas y los profesores de formación docente desarrollen estándares educativos para la instrucción pragmática en todos sus programas. De esta manera, los educadores de L2 valorarán la instrucción pragmática.

Asimismo, se espera que los estudiosos de la lingüística aplicada continúen analizando la pragmática de los estudiantes de idiomas extranjeros para avanzar en el conocimiento de lo explicado en este apartado.

Los profesores continuarán diseñando planes de estudio para cumplir con sus programas y los resultados de aprendizaje. Esperamos que incluyan elementos pragmáticos, ya que los resultados de aprendizaje deberían prestar atención a la aplicación en el mundo real, que es precisamente lo que hacen las lecciones pragmáticas. Es una responsabilidad primordial como educadores de lenguas extranjeras encontrar y desarrollar lecciones efectivas para los estudiantes. Por ello, la instrucción pragmática debe ser altamente considerada.

Como se ha mencionado antes, algunos autores (Bardovi-Härlig, 1999; Kasper, 1992) señalaron que los estudios en la pragmática de la interlengua se suelen centrar en el uso de la lengua, en lugar de centrarse en su adquisición. Por este motivo, el siguiente estudio buscó hacer una comparación de los actos de habla de estudiantes antes y después de intervenciones para añadir al corpus de estudios centrados en la adquisición de actos de habla.

En cuanto a las recomendaciones del autor para los profesores de ELE, los estudiantes parecieron entender mejor el uso de las peticiones en español con las lecciones explícitas, ya que en una asignatura de solo unos cuatro meses, una adquisición implícita de la pragmática podría tardar incluso años (Bachelor, 2016). Eso sí, tuvimos una lección implícita entre las tres, pero hacía falta elevar la conciencia del estudiante a través de preguntas relativas al acto de habla para así no enseñar de manera explícita las funciones, sino más bien facilitar una comprensión por parte del alumno. Por estos motivos, el profesor del estudio recomienda una mezcla de enseñanzas explícitas e implícitas, siempre que las implícitas sean bien estructuradas para ayudarle al estudiante a procesar la información.

Por último, el investigador reconoce que el período de recopilación de datos (un cuatrimestre), el número de participantes y los criterios de evaluación (no hay consenso con respecto a lo que se considera pragmáticamente apropiado) plantean ciertas limitaciones en este estudio. Por tanto, investigaciones futuras que aborden estas limitaciones deberían definitivamente llevarse a cabo en un futuro cercano.

Referencias

- Adelward, V., (1988). Defendants' interpretation of encouragements in court: The construction of meaning in and institutionalized context. *Journal of Pragmatics*, 13, 741-749.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bachelor, J. W. (2016). La interdependencia pragmático-gramatical en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). *Lenguaje*, 44(2), 147-175. Retrieved from <http://revistas.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4619>
- Bachelor, J.W. (2015). Conexión intrínseca entre la pragmática y la gramática. *Educación*, 24(47), 7-26. Retrieved from <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/14239>
- Bachman, L. F., y Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? En K. Rose y G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 13-32). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, K., y Griffin, R. (2005). L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom. *System*, 33, 401-415. doi: 10.1016/j.system.2005.06.004
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

- Barros García, M. J. y Bachelor, J. W. (2018). Pragmatic instruction may not be necessary among heritage speakers of Spanish: A study on requests. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 3(1), 163-193. Retrieved from https://www.academia.edu/34966788/Pragmatic_instruction_may_not_be_necessary_among_heritage_speakers_of_Spanish_A_study_on_requests
- Blum-Kulka, S. (1991). Interlanguage pragmatics: The case of requests. En R. Phillipson, E. Kellerman, L. Salinker, M. Sharwood Smith y M. Swain (Eds.), *Foreign/Second language pedagogy research. A commemorative volume for Claus Faerch* (pp. 255-272). Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters.
- Blum-Kulka, S., House, J., y Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, N.J: Ablex Pub. Corp.
- Blum-Kulka, S., House, J., y Kasper, G. (1989). *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, N.J: Ablex Pub. Corp.
- Brown, P. (2013). La estructura conversacional y la adquisición del lenguaje: El papel de la repetición en el habla de los adultos y niños tzeltales. En L. de León Pasquel (Ed.), *Nuevos senderos en el estudio de la adquisición de lenguas mesoamericanas: Estructura, narrativa y socialización* (pp. 35-82). México, México: CIESAS-UNAM.
- Brown, P., y Levinson, S. (1978). Universals in language use: Politeness phenomena. En E. N. Goody (Ed.), *Questions and Politeness* (pp. 56-295). Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M., y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. doi: 10.1093/applin/1.1.1
- Cenoz, J., y Valencia, J. F. (1996). Cross-cultural communication and interlanguage pragmatics: American vs. European requests. En L. Bouton y Y. Kachru (Eds.), *Pragmatics and Language Learning, Monograph 7*(pp. 41-54). Urbana-Champaign, IL: University of Illinois Division of English as an International Language.
- Center for Advanced Research on Language Acquisition (2013). *Pragmatics and speech acts*. Retrieved from <http://www.carla.umn.edu/speechacts/>
- Cohen, A. D., y Shively, R. L. (2007). Acquisition of requests and apologies in Spanish and French: Impact of study abroad and strategy-building intervention. *The Modern Language Journal*, 91(2), 189-212. doi: 10.1111/j.1540-4781.2007.00540.x
- Crystal, D. (1985). *A dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford, Inglaterra: Blackwell.
- Culpeper, J. (2009). *English language and linguistics*. Culpeper, J., Katamba, F., Kerswill, P., McEnery, T. y Wodak, R. (eds.). Basingstoke: Palgrave, 523-535.
- Díaz Pérez, F. J. (2003). *La cortesía verbal en inglés y en español: actos de habla y pragmática intercultural*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Ellis, R. (1994). Pragmatic aspects of learner language. En R.B. Kaplan (Ed.), *Studies in Second Language Acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.

- Félix-Brasdefer, J. C. (2007). Natural speech vs. elicited data: A comparison of natural and role play requests in Mexican Spanish. *Spanish in Context*, 4(2), 159-185. doi: 10.1075/sic.4.2.03fel
- Garcia, P. (2004). Developmental differences in speech act recognition: A pragmatic awareness study. *Language Awareness*, 13(2), 96-115. doi: 10.1080/09658410408667089
- Garton, M. (2000). *The effect of age, gender, and degree of imposition on the production of native speaker and non-native speaker requests in Hungarian* (tesis sin publicar). Bloomington, IN, Indiana University.
- Joseph, J. E. (2012). *Saussure*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kashiwazaki, H. (1993). Hanashikake koudou no danwa bunseki: Irai youkyuu hyougen no jissai o chuushin ni. *Nihongo Kyooiku*, 79, 53-63.
- Kasper, G. (2006). When once is not enough: Politeness of multiple requests in oral proficiency interviews. *Multilingua*, 25, 323-349. Retrieved from <https://www.degruyter.com/view/j/mult.2006.25.issue-3/multi.2006.018/multi.2006.018.xml>
- Langer, B. D. (2011). *The effects of pragmatic instruction in the Spanish language classroom* (tesis sin publicar). University of California, California, Estados Unidos.
- Loureda Lamas, O. (2010). Marcadores del discurso, pragmática experimental y traductología: Horizontes para una nueva línea de investigación (I). *Pragmalingüística*, 18, 74-107. Retrieved from <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/view/205>
- Martín Peris, E., Atienza Cerezo, E., Cortés Moreno, M., González Arguello, V., López Ferrero, C., y Torner Castells, S. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid, España: SGEL.
- Martín Ruiz, G. (2011). Las peticiones indirectas a partir de fragmentos de películas. *MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 12, 1-15. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152538036>
- Martínez-Flor, A., y Usó-Juan, E. (2010) The teaching of speech acts in second and foreign language instructional contexts. En A. Trosborg (Ed.), *Pragmatics across Languages and Cultures* (pp. 423-442). Berlín, Alemania: Mouton de Gruyter.
- Matsumura, S. (2001). Learning the rules for offering advice: A quantitative approach to second language socialization. *Language Learning*, 51(4), 635-679. doi: 10.1111/0023-8333.00170
- Mey, J. (1993). *Pragmatics. An introduction*. Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- Mizón, M. I., y Oyanedel, M. M. (1999). Datos sobre la gestión conversacional en jóvenes chilenos escolarizados y no escolarizados. *Onomázein: Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, 4, 253-263. Retrieved from http://onomazein.letras.uc.cl/Articulos/4/14_Mizon.pdf
- Mizuno, K. (1996). Interlanguage pragmatics in requests (2): Focusing on directness and perspective. *Studies in Language and Culture*, 18(1), 57-72. Retrieved from <https://smu.ca/webfiles/BeuckmannRequiringPolitenessExpressions.pdf>

- Pinto, D. (2005). The acquisition of requests by second language learners of Spanish. *Spanish in Context*, 2(1), 1-27. Retrieved from <https://web.b.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=15710718&AN=16656974&h=JICMwLlhWDOP7gv11mhOhFn5JwPdtfAMeL44xVuqqS7CmbiWeV%2bRFioRB1WHIKYxuJFxiGNcUKy1dtKYWj0SMw%3d%3d&crl=f&resultNs=AdminWebAuth&resultLocal=ErrCrlNotAuth&crlhashurl=login.aspx%3fdirect%3dtrue%26profile%3dehost%26scope%3dsite%26authtype%3dcrawler%26jrnl%3d15710718%26AN%3d16656974>
- Poehner, M. E., y van Compernelle, R.A. (2011). Frames of interaction in Dynamic Assessment: Developmental diagnoses of second language learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(2). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ924920>
- 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* (tesis sin publicar). Indiana, Indiana University.
- Roever, C. (2011). Testing of second language pragmatics: Past and future. *Language Testing*, 28(4), 463-481. doi: 10.1177/0265532210394633
- Rose, K. R., y Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Sameshima, S. (1998). Communication task ni okeru nihongo gakusyusha no tenkei hyougen/bunmatsu hyougen no syuutokukatei: Chuugokugo washa no “ira” “kotowari” “shazai” no baai [The acquisition of fixed expressions and sentence-ending expressions by learners of Japanese]. *Nihongo Kyouiku [Journal of Japanese Language Teaching]*, 98, 73-84.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, learning and Interlanguage pragmatics. En G. Kasper y S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 21-42). Nueva York: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. En R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1-63). Honolulu, Hawái: University of Hawai'i.
- Schulz, B. (2011). Syntactic creativity in second language English: Wh-scope marking in Japanese-English interlanguage. *Second Language Research*, 27, 313-341. doi: 10.1177/0267658310390503
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(4), 209-241.
- Sidek, H. M. (2012). EFL reading instruction: Communicative task-based approach. *International Journal of Instruction*, 5(2), 109-128. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED533784>
- Tamjid, N. H., y Birjandi, P. (2011). Fostering learner autonomy through self- and peer-assessment. *International Journal of Academic Research*, 3(5), 245-252. Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/283165626_Fostering_Learner_Autonomy

- Tatsuki, D., Kite, Y., y Maeda, J. (2007). What kinds of pragmatic information are included in language textbooks? Trabajo expuesto en el *17th International Conference on Pragmatics and Language Learning*. Honolulu, Hawaii.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: An introduction to pragmatics*. Londres, Inglaterra: Longman.
- V. G., L., y Rajan, P. (2012). Non-native student's communication is affected due to the lack of pragmatic competence. *English Language Teaching*, 5(2), 50-57. doi: 10.5539/elt.v5n2p50
- Vellenga, H. E. (2011). Teaching L2 pragmatics: Opportunities for continuing professional development. *TESL-EJ*, 15(2). Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ945401>
- Wolfe, J., Shanmugaraj, N., y Sipe, J. (2016). Grammatical versus pragmatic error. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(4), 397-415. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1124217>

Anexos

Anexo 1

Cuestionarios de producción escrita (DCT)

Responde correctamente por escrito a cada supuesto en español de manera que se adapte a la cultura. Esto no se tiene en cuenta para la calificación, sino que solo es para fines de investigación. Por favor, no utilices material impreso, libros de texto, diccionarios, amigos, traductores, etc.

1) Olvidaste tu libro de texto de español en casa y le preguntas a tu compañero si puedes utilizar el suyo el resto del día.

Especificar:

2) Te encuentras con el rector de la universidad de camino a la cafetería y le pides que rebaje los costes de la matrícula.

Especificar:

3) Trabajas junto con un compañero de clase de español en una presentación cultural, pero está enviando mensajes de texto en lugar de ayudarte.

Especificar:

4) Estás en un restaurante y falta sal en la mesa. En la mesa de al lado hay una mujer que tiene sal pero que no está utilizándola. Entonces le pides la sal.

Especificar:

5) Estás en la cafetería de la universidad y te das cuenta de que olvidaste el dinero en casa. Le pides a tu amigo dinero.

Especificar:

6) Olvidaste los deberes y le preguntas a tu profesor si le parece bien que se los entregues mañana.

Especificar:

7) Estuviste enfermo en la última clase y le preguntas a tu compañero de habitación (quién también va a tu clase) si puedes ver sus apuntes.

Especificar:

8) Tienes dificultades con la asignatura de introducción a la estadística y le pides al ayudante del profesor una tutoría.

Especificar:

9) Estás estudiando para los exámenes finales y tu compañero de habitación tiene el volumen de la televisión demasiado alto.

Especificar:

10) Estás en el supermercado y necesitas huevos, pero no quedan en la estantería. Le pides a un trabajador que reponga la estantería.

Especificar:

Anexo 2

Cuestionario de producción oral (DCT)

Responde oralmente y en español a cada uno de los casos de manera que se adapte a la cultura. Esto no se tiene en cuenta para la calificación, sino que solo es para fines de investigación. Por favor, no use material impreso, libros de texto, diccionarios, amigos, traductores, etc.

1) Una de tus asignaturas es muy difícil. Pides ayuda a uno de tus compañeros al final de clase.

Especificar:

2) El examen final de una de tus asignaturas es en una fecha muy inoportuna. Vas a la oficina del profesor para pedirle un cambio de la fecha del examen.

Especificar:

3) Te invitan a una comida improvisada con amigos y quieres cocinar una receta familiar. Llamas a tu madre para pedirle la receta.

Especificar:

4) Trabajas en un restaurante local y necesitas un día libre. Vas a hablar con tu jefe para pedirle el día libre.

Especificar:

5) Tu coche está en el taller y tienes que ir a recogerlo. Le pides a tu hermano que te lleve al taller.

Especificar:

6) Estás en una entrevista de trabajo para conseguir un puesto en un colegio. Al final de la entrevista, le pides al entrevistador que te informe de cuándo tendrá una respuesta sobre su decisión para el puesto.

Especificar:

7) Vives en una residencia universitaria. Vas a tener una fiesta este fin de semana y le pides a tu compañero de cuarto que te preste algo de ropa.

Especificar:

8) Estás caminando por la acera y necesitas ayuda con las direcciones. Ves a un par de policías y decides pedirles ayuda.

Especificar:

9) Estás en casa. Tu padre está viendo un partido de fútbol en la tele con el volumen muy alto. Intentas hacer los deberes, pero no te puedes concentrar debido al ruido del partido. Le pides a tu padre que baje el volumen.

Especificar:

10) Estás en un supermercado abarrotado y tienes prisa por llegar a casa. Solo tienes dos cosas en la cesta, pero en todas las cajas hay colas muy largas. Le pides paso a las personas que se encuentran en una cola.

Especificar:

Anexo 3

Criterios de calificación para los DCT orales y escritos

Instrucciones generales: Revise cada respuesta y márquela como "se adhiere" o "no se adhiere" a normas pragmáticas basadas en los siguientes criterios. Incluya un comentario que explique lo que no se adhirió, cuando corresponda.

Situaciones formales (números 2, 4, 6, 8, 10). Los estudiantes deben usar al menos una de las siguientes estrategias, según la interpretación del examinador, por Langer (2013, p. 1157) y CARLA (2006):

- La persona a la que se le pide que haga algo es el sujeto de la oración (orientado al oyente)
- Indirecta de manera convencional
- Ofrece una explicación
- Uso de las conjugaciones "usted/ustedes"
- Utilización de "le/s importaría*" + infinitivo

* Si debido al nivel de imposición el examinador considera más apropiado el uso del presente de "usted/ustedes", puede considerarse apropiado.

Situaciones informales (números 1, 3, 5, 7, 9). Los estudiantes deben usar al menos una de las siguientes estrategias, según la interpretación del examinador, por Langer (2013, p. 1157) y CARLA (2006):

- La persona a la que se le pide que haga algo es el sujeto de la oración (orientado al oyente)
- Indirecta de manera convencional, aunque las órdenes pueden considerarse aceptables

* Se basa en la relación existente y el nivel de imposición, determinado por el examinador.

- Da una explicación
- Uso de "tú"
- Uso de "te importa*" + infinitivo

* Si debido al nivel de imposición el examinador considera más apropiado el uso del condicional de "tú" puede considerarse apropiado.

Ejemplo de cómo calificar las respuestas de los estudiantes:

1. "Olvidaste tu libro de texto de español en casa y le preguntas a un compañero si te puede dejar su libro ese día".

Respuesta del estudiante: ¿Me puedes prestar tu libro?

Examinador: Se adhiere

2. "Olvidaste tu libro de texto de español en casa y le preguntas a un compañero si te puede dejar su libro ese día".

Respuesta del estudiante: ¿Te importa prestarme tu libro? Tengo que estudiar y mi libro está en casa.

Examinador: Se adhiere

3. "Olvidaste tu libro de texto de español en casa y le preguntas a un compañero si te puede dejar su libro ese día".

Respuesta del estudiante: ¿Puedo tener tu libro?

Examinador: No se adhiere, la respuesta no está orientada al oyente

4. "Olvidaste tu libro de texto de español en casa y le preguntas a un compañero si te puede dejar su libro ese día".

Respuesta del estudiante: ¿Le importaría prestarme su libro?

Examinador: No se adhiere, la respuesta es demasiado formal, la estrategia no se ajusta al nivel de imposición.

Fecha de recepción: 09/07/2018

Fecha de revisión: 07/09/2018

Fecha de aceptación: 26/11/2018