

Luis Ibort Colet

La comprensión pragmática de los actos de habla indirectos en estudiantes chinos de ELE: diseño y aplicación de un test pragmático



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

TRABAJO DE FIN DE GRADO

Dirigido por la Dra. Sandra Iglesia Martín

Grado de Lengua y Literatura Hispánicas

Tarragona, 3 de septiembre de 2021

Índice

I. Introducción	5
1. Motivación	6
2. Objetivos	9
3. Metodología	10
4. Estructura del trabajo	12
5. Contextualización	13
5.1. El español en el sistema educativo chino	13
5.2. Estudiantes chinos en España	14
II. Marco teórico	17
6. Pragmática de la interlengua	18
6.1. Definición de pragmática	18
6.2. La pragmalingüística y la sociopragmática	19
7. Componentes del conocimiento pragmático	22
7.1. Actos de habla	22
7.1.1. Actos de habla de Austin	22
7.1.2. Actos de habla de Searle	23
7.1.3. Actos de habla: peticiones	25
8. Teoría de la cortesía	27
9. La pragmática en ELE	30
9.1. Componentes pragmáticos en el MCER	30
9.2. Componentes pragmáticos en el PCIC	32
10. Progresión de los tests a través del tiempo	34
10.1. Tests pragmáticos	34
III. Marco Práctico	36
11. Análisis de los resultados	37

11.1. Test de comprensión pragmática: actos de habla indirectos.....	37
11.2. Descripción del test.....	38
11.3. Definición de las variables	38
11.3.1. Variables independientes	38
11.3.2. Análisis de las variables independientes	39
11.3.3. Variable dependiente	39
11.3.4. Análisis de las variables dependientes	40
IV. Conclusiones	48
12. Conclusiones.....	49
Bibliografía	51
Anexos.....	55
I. Encuesta: actos de habla indirectos	56
II. Respuestas: actos de habla indirectos.....	59
III. Tablas MCER	66
IV. Ítem planteado por Hervás, Picó y Villarrubias (1990)	68

I. Introducció

1. Motivación

Cuando inicié la carrera hace cuatro años, tenía claro mi meta en la vida; terminar el grado para poder enseñar español en el extranjero, independientemente del país en el que me encontrase, porque el mero hecho de ejercer como profesor sabía que me iba a traer la verdadera felicidad. Es cierto que en un principio no tenía las bases bien asentadas y no sabía cómo implementar lo aprendido en una clase llena de alumnos interesados o no en nuestra preciosa lengua. Con el paso del tiempo y tras realizar una asignatura de pragmática me di cuenta de que se puede enseñar español de una manera distinta a como se ha estado impartiendo desde hace años.

Evidentemente hay que asentar un buen nivel de gramática para adentrarse en los niveles pragmáticos, pero sin esta ciencia una persona cuya lengua materna no sea el español por mucho que conozca la gramática española al cien por cien, nunca sonará como un auténtico hispanohablante e, incluso, podría tener serios problemas para comprender a un nativo que empleara fórmulas pragmáticas para invitar a dicha persona a una fiesta o para agradecerle cualquier favor.

El lenguaje literal en el cual se introduce un elemento implícito que queremos que el otro interlocutor descubra mediante su conocimiento del mundo, los valores propios del grupo en concreto al que nos estamos dirigiendo o las normas socioculturales del país en concreto, me parecen fascinantes y considero que son aspectos lingüísticos muy interesantes que se deben implementar en la enseñanza de español para extranjeros y, de esta manera, evitar que los estudiantes suenen como máquinas programadas.

Seguramente, muchos alumnos, entre los que me incluyo, han conseguido sacar excelentes notas en sus exámenes de inglés, francés o alemán; pero, sin embargo, no son capaces de mantener una conversación fluida porque la paupérrima capacidad que tienen de inferir aspectos comunicativos externos a la gramática les impide un buen intercambio lingüístico y, por ende, se limitan a describir sucesos que han pasado, pasan o pasarán en la realidad. Entonces, cabe preguntarse ¿cuál es el verdadero deseo de los estudiantes cuando aprenden una lengua? Según Ellis (1985):

unless we know for certain that the teacher's scheme of things really does match the learner's way of going about things, we cannot be sure that the teaching content will contribute directly to language learning¹ (Ellis, 1985: 1).

Para poder aprender un idioma debe haber un consenso entre el profesor y el alumno, puesto que las decisiones metodológicas que emplee el docente pueden no ser adecuadas para el aprendizaje de una segunda lengua. De hecho, a menudo se considera que para aprender una lengua extranjera se debe adquirir la gramática de la lengua de destino. No obstante, otras ramas de la lingüística como el léxico, la fonología o la pragmática no se tienen debidamente en cuenta, lo que provoca una carencia en el aprendizaje de la lengua meta. Es, por tanto, sumamente importante conocer más sobre la competencia pragmática y el contexto que envuelve a una situación concreta, para poder establecer un acto comunicativo con pleno sentido. Muchos han sido los estudiosos que se han referido al proceso de adquisición, o también denominado «lenguaje automático» por McLaughlin (1978) o Schneider y Shiffrin (1977: 127), como un acto que se realiza de forma espontánea a través del subconsciente y que se distingue del proceso de aprendizaje o «lenguaje controlado» debido a que este último es consciente y se basa en la gramática de la lengua meta (Krashen 1982: 10). En lo respectivo a esto, Krashen menciona que es imposible adquirir un idioma basándose en el aprendizaje consciente de la lengua, sin embargo, tanto Rivers (1980), Sharwood-Smith (1981) o Gregg (1984) apuntan que este conocimiento consciente si se automatiza mediante la práctica se convierte en conocimiento adquirido y, por ende, puede implementarse en cualquier conversación de forma natural. Aun así, hay dos formas de adquirir una segunda lengua: a través de la experiencia e intercambio comunicativo con nativos en situaciones reales como las que se pueden dar en un bar, en un cinema o en la propia calle; y, a través del aprendizaje realizado en el aula con el profesor, lo que genera que las situaciones que se presenten sean menos reales y forzadas, aspecto que no permite una adquisición completa del idioma, porque, sin la impartición del idioma en el aula, el alumno no podría aprender dicha lengua, por tanto, debe complementarse con situaciones reales para poder introducir al alumno en situaciones verídicas y, a

¹Traducción al español del texto original en inglés: «a menos que sepamos con certeza que el esquema del profesor coincide realmente con la forma de actuar del alumno, no podemos estar seguros de que el contenido de la enseñanza contribuirá directamente al aprendizaje de la lengua» (Ellis, 1985).

través de la práctica, lograr que el alumno sepa cómo actuar sin tener que pensar en demasía.

Por todo esto decidí elaborar este trabajo, para poder impartir en un futuro clases que realmente sean productivas para el crecimiento lingüístico del alumnado y se pueda apreciar una buena automatización del castellano, que a efectos comunicativos no suene robótico para el nativo.

Esta motivación inicial por enseñar español de manera un tanto peculiar me llevó a pensar y, posteriormente, a intentar descubrir cuál era el nivel pragmático de las personas sinohablantes instaladas en España, independientemente de su situación laboral o de estudios. El hecho de escoger como destinatarios a personas asiáticas reside en mi interés desde pequeño por el idioma japonés, aunque si bien es cierto que el chino y el japonés no tienen nada que ver, al menos considero que la concepción del mundo que tienen es parecida entre sí y totalmente opuesta a la de la cultura anglosajona, germana y, por supuesto, a la hispana. También les resulta más complicado adquirir el español como segunda lengua por sus notorias diferencias tanto en la escritura como en la pronunciación. Así pues, aprovechando que en la universidad en la que he cursado el grado de Filología Hispánica acoge cada año a estudiantes chinos, finalmente me decanté por realizar un estudio pragmático sobre el nivel que tienen los hablantes chinos respecto a esta disciplina lingüística.

2. Objetivos

La meta fundamental del proyecto consiste en elaborar un test para medir el nivel de comprensión pragmática que tienen los hablantes de chino en nuestro país. Como bien apuntan Bachman y Palmer (1996) con las preguntas que se les formulan a los diferentes participantes de la prueba, no se pretende enseñar, sino medir el nivel que estos han adquirido en la segunda lengua que estudian. Por tanto, en primer lugar se pretende crear un test adecuado, fiable y válido y, además, que dicho test cumpla con los parámetros psicométricos que plasman Bachman y Palmer (1996); y, en segundo lugar, saber el nivel pragmático de las personas sinohablantes que forman parte del estudio. Con la finalidad de alcanzar estos objetivos generales, hay unos objetivos específicos que deben incorporarse al trabajo:

Objetivos específicos

- 1) Elaborar un test de comprensión pragmática de los actos de habla indirectos fiable y válido destinado a hablantes de chino que aprenden español como lengua extranjera.
- 2) Aplicar el test a un reducido número de estudiantes para medir la utilidad del test y el nivel de comprensión del alumnado.

3. Metodología

Para poder llevar a cabo el trabajo, se ha tenido que clasificar y enmarcar la información en dos grandes bloques:

- **Bloque teórico** en el que se ha revisado la bibliografía pertinente al estudio pragmático que se pretende realizar.
- **Bloque práctico** en el que se ha diseñado una encuesta con componentes pragmáticos focalizada mera y exclusivamente en hablantes de chino con niveles comprendidos entre el A1 y el C1, con el propósito de analizar a posteriori los resultados obtenidos y determinar el nivel pragmático de este grupo en particular.

En cuanto a la metodología que se ha seguido para poder desarrollar las partes anteriormente mencionadas, se ha optado en primera instancia por revisar la bibliografía relativa a la progresión del español en China durante el último siglo; posteriormente, realizar una búsqueda exhaustiva sobre los componentes propios de la pragmática, definiendo dicha ciencia previamente, e incorporar en el trabajo aspectos propios de la pragmática en ELE, así como también comprobar la evolución de los tests realizados a estudiantes de segunda lengua a través del tiempo, para poder escoger un cuestionario adecuado para el trabajo.

Para poder llevar a cabo el estudio realizado sobre el nivel de comprensión pragmática de español que tienen los hablantes de chino, se han tomado en cuenta varios aspectos de diferente índole para poder beneficiar el rigor de la encuesta; de esta manera, la longitud del test no es ni demasiado larga ni demasiado corta, pues en caso de realizar un test muy extenso beneficiaría la aparición del cansancio y, si además, se acorta la extensión de las respuestas que se les brindan «the amount of reading will be minimized»² (Brown, 2005: 57), en consecuencia, si se tienen en cuenta estos factores se consiguen paliar los efectos negativos que provocaría en los participantes. Por otro lado, si fuera demasiado corto no permitiría evaluar de forma precisa los resultados obtenidos.

²En el texto original en inglés: «la cantidad de lectura se reducirá al mínimo» (Brown, 2005: 57).

Una vez se han conseguido recopilar todas las respuestas que han proporcionado los participantes, se han clasificado con el fin de medir el nivel de comprensión de estos. Para ello se han proporcionado gráficos y tablas, que se pueden encontrar en el anexo II, para que se pueda contrastar la información de una forma sencilla y eficaz. Tras haber terminado el trabajo, se pretende extraer una serie de conclusiones que ayuden a valorar los resultados obtenidos.

4. Estructura del trabajo

Parte I: Introducción. Esta primera parte del trabajo comprende cinco apartados: las motivaciones por las cuales se ha decidido realizar la investigación, los objetivos que se pretenden alcanzar, la metodología empleada, la estructura del trabajo y la contextualización en la que se abordan las cuestiones relativas a la posición que sustenta el español en el coloso asiático, así como la posición de los estudiantes chinos en España.

Parte II: Marco teórico. En esta parte se engloban tanto las teorías como los datos relevantes para el estudio. Dicha parte contiene cinco apartados:

Capítulo 6. En lo respectivo a este apartado, se define el objeto de estudio de la disciplina pragmática y de los conceptos derivados de esta.

Capítulo 7. Este capítulo se centra en uno de los componentes del conocimiento pragmático: los actos de habla.

Capítulo 8. En este apartado se aborda la teoría de la cortesía.

Capítulo 9. Este capítulo reúne los componentes pragmáticos que se han estructurado para los niveles de pragmática tanto en el MCER como en el PCIC.

Capítulo 10. Finalmente, en la última sección se desglosan algunas de las teorías acerca de los test llevados a cabo en la evaluación de la comprensión pragmática.

Parte III: Marco práctico. En esta parte se analizan los resultados obtenidos tras haber realizado la encuesta a los alumnos chinos.

Parte IV: Conclusiones. Corresponde al apartado en el que se definen si los objetivos propuestos en la introducción han podido cumplirse o, por el contrario, no se han visto satisfechos. Además, se proponen otras vías de análisis al respecto.

Bibliografía. Contiene las referencias bibliográficas empleadas en el trabajo.

Anexos. Dicho apartado alberga la encuesta realizada, así como las respuestas obtenidas y las tablas que se han extraído de ella para el pertinente análisis. Además, también contiene las tablas que sirven para ilustrar las competencias que deberían adquirir los alumnos extranjeros según el nivel de la lengua en el que estén.

5. Contextualización

5.1. El español en el sistema educativo chino

Desde que la enseñanza de español se implantara en la universidad china de Beijing Waiguoyu Daxue en 1952, debido a la necesidad de contar con intérpretes de español para el Congreso de Paz de la Región de Asia y el Pacífico, celebrado ese mismo año en la capital china y al que asistieron varios representantes de distintas naciones hispanoamericanas, el interés por nuestra lengua y cultura ha ido creciendo paulatinamente, hasta convertirse en la segunda lengua más estudiada en el coloso asiático, por detrás del inglés, pues se puede adquirir la licenciatura y la diplomatura en español en más de 67 universidades chinas y, además, se imparte el español como asignatura optativa en otras más de 15 universidades (Fisac, 2000).

Evidentemente, las etapas por las que tuvo que pasar nuestro idioma no fueron siempre satisfactorias: en primera instancia porque, como señala Huang (2015), antes de su implantación, la República Popular China mantenía estrechas relaciones políticas con la URSS, y debido a esta afinidad política se incorporó el ruso en las diferentes universidades del país, teniendo, en consecuencia, mayor crecimiento e importancia que otros idiomas y, por ello, el español cobró un papel menos importante; y segundo, porque las relaciones internacionales con el gobierno chino no siempre fueron favorables a los intereses culturales que pretendían promover los países hispanohablantes en el país asiático.

Es cierto que durante las tres primeras décadas el español obtuvo un veloz crecimiento, ya que China mantuvo relaciones políticas con el gobierno cubano y varios alumnos chinos que viajaron a Cuba obtuvieron cargos diplomáticos importantes que fortificaron aún más las relaciones entre ambos países (Lu, 2015). En los años setenta, diversos países hispanoamericanos como México, Perú o Argentina arroparon, como ya hizo Cuba en los años sesenta, a diversos estudiantes chinos interesados en la cultura hispana. Como consecuencia, se abrieron multitud de centros públicos asociados con la lengua española como el Lading Meizhou Yanjiusuo, Instituto de América Latina (1960); el Zhongguo Lading Meizhou Shi Yanjiuhui, Asociación china de historia latinoamericana (1979); o el Zhongguo Xibanyayu Putaoyayu Jiaoxue Yanjiuhui, Asociación china de enseñanza e investigación del español y del portugués (1982).

A partir de 1980 hubo un decrecimiento en el interés del español, debido principalmente a la Reforma y Apertura al Exterior de China que causó que dicho país se limitara a establecer relaciones comerciales con países angloparlantes o limítrofes con sus fronteras, lo que provocó, al mismo tiempo, un distanciamiento relativo con los países hispanohablantes. Como consecuencia, tanto la oferta de enseñanza como la demanda por aprender español se vio mermada y, a través del Ministerio de Educación español, se redujo la plantilla de docentes para ofrecer la mayor calidad a los interesados en el idioma y disminuyeron los centros en los que se impartía nuestra lengua.

A partir del 2000, tanto España como algunos países hispanoamericanos empezaron a entablar relaciones políticas más estrechas con China, aspecto que produjo que diversas empresas nacionales apostaran por intercambiar productos con empresas chinas. Asimismo, el gobierno chino también empezó a invertir en España y en Hispanoamérica debido a la posición política que sustentaban tanto España como los países que pertenecen a dicha región cultural de América en el panorama mundial, ello brindó al español la oportunidad de expandirse y promoverse más fácilmente entre la población china y, desde entonces, no han cesado de aumentar los alumnos chinos que estudian nuestra lengua, pues ya son más de 36.000 estudiantes universitarios y 4.500 alumnos matriculados en el Instituto Cervantes de Pekín, cifras que aumentan si se suman las academias privadas que también cobran un papel fundamental, porque fomentan de igual manera la cultura y la lengua española. De esta manera, el idioma español ha dejado de considerarse *xiaoyuzhong* (lengua minoritaria), como apuntaban Huang (2015) y Martínez y Marco (2010), para convertirse en *dayuzhong* (lengua mayoritaria), tras las declaraciones en 2018 del presidente del gobierno chino, Xi Jinping, en las que aludía al importante peso que adquiriría el español en la sociedad de su país.

5.2. Estudiantes chinos en España

A partir de finales del siglo XIX, el interés suscitado por las culturas occidentales provocó que China enviara a bastantes estudiantes a distintos lugares del mundo para que aprendieran nuevos conocimientos y, por consiguiente, pudieran trasladarlos de vuelta a su país y hacerlo crecer todavía más. Si bien es cierto que al principio tanto España como el español no entraban en los planes de los estudiantes chinos porque preferían otros rincones del planeta para aprender como Estados Unidos, Japón u otras naciones

europeas como Reino Unido, Francia, Alemania o Bélgica, el crecimiento del español surgió a partir del interés de la sociedad por aprender más lenguas (Beltrán Antolín, 2013). El inglés había dejado de ser una novedad para convertirse en un idioma considerado como esencial. Por tanto, en un mundo tan globalizado como este, otras lenguas, entre ellas el español, adquirieron un papel mucho más importante. En el sector competitivo, como en las empresas que buscan un amplio desarrollo económico, el inglés ha dejado de ser una novedad, en consecuencia, según Beltrán Antolín, los estudiantes chinos han visto que el hecho de conocer una nueva lengua les permite acceder a nuevos puestos de trabajo y conseguir remuneraciones mucho más elevadas. Es por ese motivo que a principios del siglo **xxi**, muchas de las familias chinas han invertido la educación de sus hijos en el extranjero, de esta forma vuelven a China con amplios dominios de diferentes lenguas. Aunque España ha tardado en ser considerada como nación en la que depositar la educación de gran parte de los estudiantes chinos en el extranjero, lo cierto es que va adquiriendo, progresivamente, un mayor relieve puesto que ofrece un extenso programa de estudios y resulta, en comparación con otros programas extranjeros, mucho más barato. Como apunta Beltrán Antolín (2013), el incremento de estudiantes chinos en nuestro país ha crecido desde los 104 en 1992 a 240 en 2000 a 4.719 en 2012, sin embargo, estas cifras no han dejado de crecer, pues como apuntan los resultados obtenidos del Ministerio de Educación, en el año 2018 llegaron a estudiar hasta 10.588 sinohablantes en España.

Actualmente el estudio de la lengua española en sí mismo ha dejado de tener tanta importancia como antaño, porque ahora se ofrecen estudios especializados en distintas materias debido al Acuerdo en Materia de Reconocimiento de Títulos y Diplomas firmado tanto por el Gobierno español como el Gobierno chino el cual favorece la adquisición de diferentes grados académicos con carácter oficial en ambos territorios. Entre las disciplinas más estudiadas por los hablantes de chino destacan principalmente Administración y Dirección de Empresas que, por su parte, es el grado que más estudiantes extranjeros atrae. Por otro lado, tanto el grado de Turismo como Filología Hispánica han logrado captar su interés, así como también las Ingenierías y la Arquitectura, aunque en menor medida. Desde el año 2011 la cantidad de estudiantes chinos que cursan algún grado universitario en nuestro país ha ido en aumento, pues si

al principio había 4.176 estudiantes, en 2018 se consiguió duplicar la cifra, alcanzando los 8.445. Así pues, el sector universitario es el más beneficiado, puesto que el porcentaje de chinos que estudian alguna licenciatura es del 49%, mientras que casi un 29% alega cursar el bachillerato. Por otra parte, las comunidades autónomas que acaparan más estudiantes de mayor a menor importancia son la Comunidad de Madrid, la cual atrae al 43% y Cataluña, que atrae a un 16%. El hecho de que los estudiantes elijan estas comunidades y no otras es debido no tan solo al reconocimiento mundial que tienen las ciudades más importantes de ambas comunidades, sino también porque es donde hay más oferta y más diversidad de universidades. Aun así, tanto Castilla y León, como Andalucía o Valencia no se quedan atrás y también captan la atención de los estudiantes chinos.

II. Marco teórico

6. Pragmática de la interlengua

6.1. Definición de pragmática

El origen del término pragmática se remonta a los estudios que formuló Charles William Morris en 1938 en los que consideró que la semiótica estaba conformada no tan solo por la sintaxis y la semántica, sino también por la pragmática, definida como «la relación de los signos con los intérpretes» (Morris, 1985: 31). No obstante, a partir de la definición que hizo Morris, surgieron una diversidad de definiciones que intentaban delimitar su significado, pero ninguna consiguió clarificarlo.

Si bien la definición más general que existe de la pragmática considera que es el estudio del uso del lenguaje, caben destacar también las aportaciones de Levinson (1983) el cual considera que es «el estudio del lenguaje desde una perspectiva funcional que intenta explicar facetas de la estructura lingüística: haciendo referencia a influencias o causas no-lingüísticas», sin embargo, a pesar de esta extensa definición, no logra diferenciar dicha disciplina con otras interesadas en aspectos funcionales como la sociolingüística o la psicolingüística; las aportaciones de Levinson se extendieron hasta considerar que la pragmática es «el estudio de las relaciones entre el lenguaje y el contexto que están gramaticalizadas o codificadas en la estructura de la lengua», aunque incluya conceptos como los actos de habla, la deixis y las presuposiciones, excluye las implicaturas conversacionales. Por otro lado, según Escandell (1993: 16), la pragmática es «el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas, y su interpretación por parte de los destinatarios». Asimismo, Portolés (2004) la define como el «estudio del lenguaje que se ocupa de la relación entre las distintas formas lingüísticas y su uso». Para Reyes (1990) la pragmática es una disciplina que pretende incluir en su estudio tanto factores sociales, como psicológicos, culturales o literarios, que son los elementos que ayudan a confeccionar la estructura de la comunicación verbal. Además, afirma que todos los aspectos lingüísticos que tienen relación con el uso de la lengua, así como entre el lenguaje y sus hablantes son objeto de estudio de esta disciplina. Otras definiciones hechas por estudiosos de la pragmática como Blum-Kulka o Mey intentan definir de forma general dicha disciplina, alegando que es «el estudio de la comunicación

lingüística en contexto» (Blum-Kulka, 2000) o «la ciencia del lenguaje considerado en relación con sus usuarios» (Mey, 1993). Por tanto, se puede llegar a la conclusión de que esta disciplina se ocupa de todos aquellos factores extralingüísticos que determinan el uso del lenguaje como el emisor y su intención comunicativa, así como también el conocimiento del mundo que, a su vez, lo comparte con otro componente extralingüístico: el receptor.

6.2. La pragmalingüística y la sociopragmática

Antiguamente, los modelos que se utilizaban para la enseñanza de español a extranjeros incluían tan solo enfoques gramaticales, en los que se priorizaban los niveles sintácticos o léxicos de la lengua, así como también el nivel fónico, que perseguía que los alumnos consiguieran una correcta pronunciación del idioma. A pesar de ello, últimamente también se ha incorporado la pragmática en los sistemas de enseñanza debido al fracaso de los primeros, pues mediante este se consigue que los mecanismos que se utilicen para establecer un intercambio comunicativo resulten mucho más naturales.

A raíz de la incapacidad de los estudiantes extranjeros de inferir mensajes en los que plasmasen sus verdaderas intenciones en determinados contextos, hubo varios estudios sobre el concepto de pragmática de la interlengua, la cual fue definida por primera vez por Selinker (1969) como el sistema lingüístico individual que tiene un estudiante durante la etapa de adquisición de una segunda lengua. El término de interlengua se deriva de dos procesos que cobran especial relieve en el aprendizaje de la lengua meta: por un lado, la transferencia del idioma nativo al de la lengua meta; y, por otro lado, la fosilización que se da cuando los estudiantes se quedan atascados en patrones de la interlengua y que, además, se alejan por completo de las normas dictadas por las lenguas de destino. El término de interlengua ya había sido tratado previamente por S.P. Corder en 1967 con el nombre de «competencia transitoria» con el objetivo de no tan solo identificar los errores que se cometían durante el proceso de aprendizaje, sino también de averiguar las estrategias planteadas por los estudiantes. Este análisis considera que cada alumno tiene un proceso de interlengua diferente a otro, el cual funciona con sus propias normas y debe evolucionar en el intento de adquisición de la lengua de destino, por tanto, también es capaz de enriquecer y reformar sus conocimientos previos. Posteriormente, el propio Corder se refirió al mismo término

como «dialecto idiosincrásico» (1971), aunque también recibió el término de «sistema aproximado» (Nemser, 1971) o «sistema intermediario» (Porquier, 1975).

Si bien es cierto que los primeros estudios que se realizaron sobre la pragmática de la interlengua estaban basados en el idioma inglés, cabe mencionar que varios han sido los análisis sobre la pragmática de la interlengua del español, pues tanto Hervás, Picó y Villarrubias (1990), Blum-Kulka (1996) o más recientemente Toledo Vega (2012) han aportado diferentes investigaciones al respecto. Dentro de la disciplina hay dos componentes principales que la conforman: el factor pragmalingüístico y el sociopragmático. Mientras que el primer concepto es definido por Leech (1983) como «the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions»³; el segundo es definido por el mismo autor como «the sociological interface of pragmatics»⁴, es decir, como señalan Rose y Kasper (2002), esto se refiere tanto al significado, como a la fuerza y al contexto que a veces son obligatorios, sin embargo, en otras situaciones no lo es. A la pragmática de la interlengua le interesan ambos conceptos porque dependiendo de los errores que cometan los estudiantes de segunda lengua afectarán o bien al primer elemento o bien al segundo, dependiendo de si el error procede del mal constructo de una frase en la lengua meta porque ha tenido interferencia la lengua nativa, o si, por el contrario, el error procede de la mala interpretación cultural porque ha interferido la cultura nativa. Es importante en la adquisición de segundas lenguas tener claro ambos conceptos porque, como apunta Blum-Kulka (2000), la competencia gramatical de un individuo no certifica que pueda comunicarse con éxito ya que las palabras que se producen pueden significar en muchos casos conceptos distintos e, incluso, totalmente opuestos.

En lo que se refiere una vez más a la definición de la pragmática de la interlengua, Kasper (1989) afirma que la «interlanguage pragmatics has consequently been defined as non-native speakers use and acquisition of linguistic action pattern in a second language»⁵, mientras que en 1996 el mismo autor junto a Schmidt acortan la definición planteada

³Traducción al español del texto original en inglés: «los recursos particulares que ofrece una lengua determinada para transmitir determinadas ilocuciones» (Leech, 1983).

⁴Traducción al español del texto original en inglés: «la interfaz sociológica de la pragmática» (Leech, 1983).

⁵Traducción al español del texto original en inglés: «La pragmática de la interlengua se ha definido, por tanto, como el uso y la adquisición por parte de los hablantes no nativos de patrones de acción lingüística en una segunda lengua» (Kasper, 1989)

anteriormente y recalcan que es «the study of the development and use of strategies for linguistic action by nonnative speakers⁶». A pesar de las continuas críticas recibidas por parte de autores que manifiestan su desacuerdo con la disciplina porque alegan que deja de lado el proceso de aprendizaje para centrarse única y exclusivamente en la segunda lengua, lo cierto es que varios han sido los estudios que se han llevado a cabo a posteriori, pues cobran especial relieve los de Bardovi-Harlig y Hartford (2005), así como el de García Mayo, Alcón Soler y Martínez Flor (2008). Asimismo también tuvieron relevancia los estudios acerca de la adquisición de la pragmática en segundas lenguas como los llevados a cabo por Bardovi-Harlig y Dörnyei (1998) o Bou Franch (1998).

⁶Traducción al español del texto original en inglés: «el estudio del desarrollo y el uso de estrategias de acción lingüística por parte de los hablantes no nativos» (Kasper y Schmidt, 1996)

7. Componentes del conocimiento pragmático

7.1. Actos de habla

7.1.1. Actos de habla de Austin

La teoría de los actos de habla es un estudio llevado a cabo por el filósofo y lingüista J. L. Austin, la cual se recogió en su obra póstuma titulada *How to Do Things with Words* (1962), pues prácticamente todas las ideas que tenía sobre la lengua no las plasmaba en libros, sino que las exponía en seminarios o en conferencias que realizaba para sus alumnos. Este estudio pragmático es uno de los más importantes que se han llevado a cabo en dicha ciencia y tal fue su influencia que, más tarde, otro filósofo, llamado J. Searle, lo desarrolló y perfeccionó. El acto de habla es definido como la unidad básica de la comunicación, mediante el cual se expone la intención del emisor. Asimismo, Austin plantea que de los actos de habla parten tres actos o dimensiones que se producen de forma simultánea: la dimensión locucionaria que consiste en «decir algo», es decir, emitir ciertos ruidos que pertenecen a un vocabulario (acto fónico), que se emiten siguiendo cierta construcción (acto fático) y que, además, tienen asignado cierto «sentido» y «referencia» (acto rético); la dimensión ilocucionaria consiste en el acto que se lleva a cabo al decir algo: prometer, advertir, afirmar, felicitar, bautizar, saludar, insultar, definir, amenazar, etc.; y, finalmente, la dimensión perlocucionaria se define como el acto que se lleva a cabo porque decimos algo: intimidar, asombrar, convencer, ofender, intrigar, apenar, etc. (Austin 1962: 32).

A través de esta teoría Austin quiso plasmar que muchos de los enunciados que se producían no se podían considerar verdaderos o falsos, sino que, mediante la pronunciación de estos, se busca realizar una acción en concreto (ordenar, pedir, prometer, etc.). En consecuencia, a estos tipos de enunciado los llamó realizativos, pues son enunciados que no «describen» o «registran» nada, no son verdaderos o falsos y, con el hecho de expresar verbalmente la oración, no se busca que el interlocutor conteste con otra oración, sino más bien con una acción. Así pues, al pronunciar, por ejemplo, la siguiente frase «Sí, quiero» no se está enunciando nada, sino que se está realizando el acto de casarse con otra persona. De la misma forma sucede con «declaro la guerra entre estos dos bandos» o con «me disculpo»; mientras que la primera

modifica la situación pacífica que existía previamente entre dos bandos, la segunda realiza el acto de disculparse.

En la impartición de español para extranjeros no se busca seguir con los modelos antiguos que se centraban en la enseñanza de los componentes gramaticales, sino que estos aprendan a cómo realizar actos mediante la utilización de las palabras.

7.1.2. Actos de habla de Searle

Años más tarde, Searle, como se había mencionado en el apartado anterior, perfeccionó la teoría llevada a cabo por Austin, ya que no tan solo define lo que para él consistía un acto de habla, sino que también alega para ello que las oraciones no realizadas no pueden ser «la unidad mínima de la comunicación lingüística» (Searle, 1969) por el mero hecho de no haber sido pronunciadas. En palabras de Escandell (1996: 75), el significado pragmático, además, no tan solo depende del enunciado, sino también del contexto en el que está envuelta la formación lingüística, así que realmente las oraciones y los actos de habla no estarían tan estrechamente ligados como afirmaba Searle en sus escritos. Retomando el filo conductor acerca de la teoría propuesta por este autor, Searle clasificó los actos de habla en tres, desglosados a continuación: el acto de emisión, es decir, el de emitir palabras, morfemas y oraciones; el acto proposicional, que consiste en referir y predicar; y el acto ilocucionario, esto es, el acto de preguntar, mandar o prometer (Searle, 1990).

Para Searle, además, los actos ilocutivos pueden clasificarse en cinco categorías: actos representativos, es decir, aquellos que comprometen al hablante con la verdad de la proposición expresada (afirmar, concluir, describir, clasificar, explicar, etc.); actos directivos, aquellos que pretenden influir en la conducta del interlocutor (pedir, rogar, suplicar, invitar, permitir, aconsejar, mandar, etc.); actos compromisivos, aquellos que condicionan la conducta futura del hablante (prometer, garantizar, amenazar, apostar, etc.), aunque se puede privar del verbo performativo para expresar dicha acción: «te garantizo que haré los deberes» o «haré los deberes»; actos expresivos, el hablante, a través de ellos, revela sus emociones o actitudes (disculparse, agradecer, felicitar, dar la bienvenida, dar el pésame, etc.); y, por último, los actos declarativos son aquellos mediante los cuales el hablante modifica el estado de las cosas, sobre todo, en ceremonias civiles y religiosas (declarar la guerra, bautizar, inaugurar, etc.).

Asimismo, el análisis que hace Searle sobre estos diferentes tipos de actos de habla es que, en realidad, pueden adoptar dos tipos de forma contrarios entre sí, estas son las siguientes: la forma directa y la forma indirecta. Mientras que el primer concepto hace referencia a los actos de habla cuyos verbos mencionados declaran aquello que literalmente quiere decir el hablante; por otro lado, no siempre «las oraciones interrogativas se usan para preguntar, como también lo es que no todos los imperativos realizan el acto ilocutivo de mandar, ni todas las oraciones declarativas tienen la fuerza de aserciones» (Escandell 1996: 70), es decir, en muchas ocasiones lo que literalmente se dice, no siempre entra en consonancia con la verdadera intención del hablante. Al realizar la siguiente pregunta *¿podrías pasarme los documentos?*, el acto ilocutivo no es de pregunta, sino de petición, a pesar de que en su forma lingüística efectivamente sea una pregunta. Aunque los actos ilocutivos indirectos rompen con uno de los principios esenciales de la teoría de los actos de habla, pues según este tiene que haber una correlación existente entre la forma gramatical y el acto ilocutivo, también plantean el «cómo le es posible al hablante decir una cosa y querer decir esa cosa y algo más. Y puesto que el significado consiste en parte en la intención de producir comprensión en el oyente, una gran parte de ese problema es la de cómo le es posible al oyente el entender el acto de habla indirecto cuando la oración que oye y entiende significa otra cosa diferente» (Searle, citado en Escandell, 1996). Dentro de los actos de habla indirectos existen dos subtipos de actos que se llevan a cabo: el acto ilocutivo primario y el secundario. En el caso expuesto anteriormente (*¿podrías pasarme los documentos?*) el acto primario sería una petición, mientras que el secundario sería una pregunta. Hay, a su vez, dos clases en las que se pueden enmarcar estos subtipos: aquellos en los que no exista una marca lingüística que indique la posibilidad de albergar dos actos ilocutivos distintos; mientras que hay otros cuyas construcciones avisan al interlocutor de que existen los dos actos ilocutivos. A estos últimos tipos de actos de habla indirectos Schegloff (1988) los denominó «prepeticiones», es decir, secuencias preliminares a una petición. Estas prepeticiones son, en realidad, preguntas que se formulan para poder realizar una acción que previamente no se podía realizar. Hay de varios tipos según el inconveniente que se plantea: según la voluntad del interlocutor (*¿me puedes pasar la sal?*); el conocimiento del interlocutor (*¿sabes dónde está Juan?*); la capacidad real del interlocutor (*¿tiene pilas AA?*); la intención del interlocutor (*¿se quiere probar esta*

camisa?); y, el permiso del hablante para hacer una pregunta al interlocutor (¿puedo hacerle una pregunta?).

Para poder ser fluido en una lengua y, por tanto, ser completamente competente en una L2, se requiere, como apunta Langer, citado en Bachelor (2018), que el estudiante adopte todos los mecanismos pragmáticos posibles, de lo contrario, estos confiarán en las estrategias pragmáticas que les brinda su lengua materna y aplicarán formas lingüísticas inapropiadas en contextos en los que en su lengua se aceptarían, es por eso que Díaz Pérez, citado en Bachelor (2018), manifiesta que esa transferencia pragmática puede derivar, por un lado, en una transferencia positiva si las dos lenguas coinciden en el uso pragmático característico de su idioma; o, por el contrario, en una negativa si transgrede las normas establecidas por esa lengua. Hablar de manera inapropiada en un contexto determinado, puede derivar en un mal intercambio comunicativo. Por esa razón, una de las maneras en las que los estudiantes pueden adquirir una mejor competencia pragmática es mediante el implemento de la tecnología en el aula, es decir, mediante la introducción de vídeos, series o largometrajes se pueden explicar y contextualizar todos los actos de habla propios de una lengua (Alcón Soler, 2008). Un alumno que sepa producir y emplear adecuadamente los actos de habla conforme a los presupuestos sociales propios de esa cultura, será un estudiante competente.

A pesar de que la teoría llevada a cabo por Searle haya tenido un alcance notorio en el intento de explicar los conceptos pragmáticos, lo cierto es que varios estudiosos han criticado sus principios, así como los actos de habla, puesto que alegan que varía la forma de utilización según la lengua y cultura imperante de cada comunidad, como demostró Wierzbicka (1985) en su estudio comparativo entre los actos de habla del polaco y los actos de habla del inglés.

7.1.3. Actos de habla: peticiones

Las peticiones, aunque puedan dañar la imagen del hablante, son los actos de habla directivos que más se utilizan en un idioma, porque, como se mencionaba en el punto anterior, pueden ir enmascarados dentro de una pregunta indirecta. Al cursar una nueva lengua, suele ser uno de los aspectos más temidos por el estudiante lego, ya que no sabe cuándo emplearlos y, sabedor de las consecuencias que generaría un mal uso de ellos, recurre al uso convencional de las peticiones en su lengua. Cuando se emplean las

peticiones es con el mero objetivo de que el oyente haga algo, porque las circunstancias en las que el oyente está envuelto denotan, a priori, que no hubiera realizado lo que el hablante quería que hiciera. Según Ellis, citado en Bachelor (2018), las peticiones siguen una pauta estructural concreta, sin embargo, son tan complejas y tan distintas entre lenguas que el alumno, con la finalidad de poder emplearlas correctamente, debe tener una experiencia notoria con la lengua. Evidentemente, las peticiones directas (*pásame la sal*) suelen ser más fáciles de identificar y más sencillas de descodificar con éxito. No obstante, las peticiones indirectas (*¿me puedes pasar la sal?*) albergan una complejidad de entendimiento de carácter superior. Además, las fórmulas dedicadas a las peticiones se pueden clasificar bajo distintos niveles según el escalón de cortesía al que pertenezcan, pues pronunciar *pásame la sal* es menos cortés que *¿me podrías pasar la sal?*, y este, al mismo tiempo, es menos cortés que *¿sería tan amable de pasarme la sal?*

8. Teoría de la cortesía

En cada cultura existen una serie de normas sociales que regulan el comportamiento de los miembros de esa comunidad, prohíben determinadas formas de conducta y fomentan otras. La cortesía, además de ser un soporte lingüístico empleado por los humanos para mostrar afecto o respeto, es también una estrategia conversacional que ayuda a evitar conflictos entre emisor y destinatario. Cabe recalcar que cada cultura dispone de unas normas de cortesía que pueden llegar a diferir mucho de otra, por tanto, puede haber colisiones entre normas corteses que socialmente se aceptan en un país y las que se admiten en otro (Escandell, 1996).

La primera en tratar los aspectos relativos a la cortesía fue Lakoff en *The logic of politeness; or, minding your P's and Q's* publicado en el año 1973, en dicho estudio estableció dos reglas fundamentales de la cortesía: «sea claro», es decir, que se transmita el contenido de forma eficaz; y, «sea cortés», esto es, que se trate con respeto y amabilidad a las personas que están envueltas en la interacción verbal. De la primera norma Lakoff (1973) sintetiza las máximas que había fundamentado Grice: la máxima de la cantidad debe utilizarse por los interlocutores para centrarse en comunicar aquello acorde con lo que se precise y, por tanto, evitar dar información no requerida en el intercambio informativo; la máxima de la calidad se refiere a que todo aquello que se mencione debe ser verdadero y, por consiguiente, no da cabida a que ningún enunciado sea falso; la máxima de la pertinencia o relación establece que hay que ser relevante y evitar el cambio de tema; y, finalmente, la máxima de manera se refiere a la forma de decir las cosas, esto es, hay que evitar la ambigüedad de los enunciados y, además, se tiene que ser metódico en la elaboración de los enunciados para evitar dar información compleja que dificulte la entera comprensión del enunciado. En cuanto a la segunda norma, Lakoff la desglosa en tres subapartados: «no se imponga», «ofrezca opciones» y «refuerce los lazos de camaradería» (Lakoff, citada en Escandell 1996). Esta autora acentúa la idea de que dependiendo de la situación, los objetivos que se persigan y la relación que haya entre los interlocutores que intervienen en el intercambio informativo se aplicarán una serie de estrategias propias de cada una de las reglas propuestas. Así pues, si entre los interlocutores no existe la confianza suficiente como para tutearse, se debe evitar la imposición de cualquiera de ellos y estos deben utilizar formas indirectas

que ayuden a paliar los posibles efectos negativos que pueda causar el acto sobre la otra persona. Por el contrario, si existe cierta familiaridad y confianza entre dos interlocutores las formas tenderán a ser más directas mediante el empleo de expresiones coloquiales, porque el hecho de utilizar formas corteses rompería los lazos afectivos de la relación y, por ende, la situación sería incómoda.

Como menciona Leech, citado en Escandell (1996), la cortesía sirve tan solo para decorar un enunciado que podría decirse de una forma más directa y concreta, aun así, aunque Leech (1983: 83) exprese que es «tentador terminar con la cortesía», esta es necesaria para mantener cierta distancia social entre los interlocutores y, como apunta Barros (2009: 11), a través del empleo de la cortesía se accede a la «concordia social». Uno de los factores que ayuda a marcar las expresiones corteses que deben emplearse en la comunicación son las propiedades macrosociales, que abarcan la edad, el sexo, la posición familiar o la posición social. Este tipo de cortesía recibe el nombre de «cortesía relativa» que se diferencia de la «cortesía absoluta» porque depende del enunciado que se pronuncie. En palabras de Leech (1983):

Algunas ilocuciones (por ejemplo, las órdenes) son inherentemente descorteses; y otras (por ejemplo, los ofrecimientos) son inherentemente corteses (Leech, 1983).

Así pues, hay cuatro acciones que se pueden llevar a cabo en el proceso comunicativo que afectan a la cortesía. Por un lado, las hay que apoyan la cortesía, porque mejoran la relación social de los interlocutores, puesto que el destinatario resulta beneficiado de la acción. Dentro de las acciones relativas a este apartado se agruparían acciones como agradecer o felicitar. Hay un segundo grupo cuyas acciones, como afirmar o informar, no se vinculan directamente a la cortesía, porque no la afectan. Asimismo hay un tercer grupo que entra en conflicto con la cortesía porque, a diferencia de las consecuencias que las acciones asociadas al primer grupo desatan sobre el destinatario, produciéndole un beneficio, en este caso resultan en un coste para este. Estas acciones son pedir, ordenar o preguntar, y para poder mitigar el daño causado sobre el destinatario y, por tanto, fortalecer la relación social debe compensarse mediante el empleo de una fórmula cortés, de lo contrario, esta sufriría un gran daño. Finalmente existe un cuarto grupo cuyas acciones, como amenazar, acusar o maldecir, pretenden distanciar o malmeter la relación social.

En los estudios realizados por Brown y Levinson (1987), estos autores proporcionan dos conceptos supeditados a la comunicación. En primer lugar manifiestan que cada individuo para poder conseguir su objetivo utiliza el racionamiento; y, en segundo lugar, alegan que cada individuo alberga una «imagen pública», es decir, la percepción social que se tiene sobre una persona y que cada uno pretende salvaguardar para con los demás. Derivado de este concepto se despliegan dos nociones más: la «imagen positiva», esto es, el deseo de ser apreciado por los demás; y la «imagen negativa» o, dicho de otra manera, el deseo de cada uno de actuar sin impedimentos ajenos. La cortesía tiene un papel fundamental para evitar conflictos y mitigar el daño producido en la imagen de los otros interlocutores, pues sin esta no habría relaciones sociales. Aun así, resulta complicado, por lo expuesto anteriormente, que alumnos extranjeros sepan cuándo deben emplear las fórmulas corteses acorde con la situación, ya que cada cultura es diferente de otra, y lo que en España se considera cortés, puede que en otro país no sea así.

9. La pragmática en ELE

9.1. Componentes pragmáticos en el MCER

El *Marco común europeo de referencia* (MCER) es el responsable de aportar un programa de lenguas adecuado para hacer que los estudiantes aprendan un idioma y sepan comunicarse eficazmente con este. Uno de los componentes que integran dicho programa es la competencia comunicativa, en la cual se incluye la competencia pragmática junto con la competencia lingüística y la competencia sociolingüística. Para el MCER, la competencia pragmática adquiere una gran importancia para poder establecer intercambios comunicativos, y la define como la capacidad que tiene una persona de manejar los recursos lingüísticos (actos de habla, ironías, parodias, etc.) en las interacciones verbales (Consejo de Europa, 2002).

Como se mencionaba en anteriores apartados, el nivel de competencia de un alumno puede diferir mucho respecto al de otro, aun así, el MCER considera oportuno estructurar y clasificar en niveles las diferentes competencias que se deberían aprender de una lengua. A esta clasificación la denominan «dimensión vertical» y es la que sirve de referencia en cuanto al dominio de una lengua se refiere. Evidentemente, para poder obtener un nivel en concreto, se deben adquirir una serie de competencias, que conforman la denominada «dimensión horizontal». En los primeros niveles de adquisición de una lengua, las competencias que se aprenden resultan mucho más sencillas que las que se aprenden en niveles más altos. Todos los elementos que integran las competencias comunicativas se distribuyen por los distintos niveles en proporción a la dificultad de aprendizaje (Consejo de Europa, 2002).

En lo que respecta a la competencia pragmática, el MCER la describe como el «conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes: a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»); b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»); c) se secuencian según los esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa»)). La competencia discursiva es «la capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua» (Consejo de Europa, 2002: 120). El alumno, por tanto, debe ser capaz de organizar los temas, estructurar adecuadamente los textos, tener una buena

competencia retórica, identificar las relaciones causales, etc. En cuanto a la competencia funcional, el MCER considera que es «el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos» (Consejo de Europa, 2002: 122). El hablante competente entiende el proceso que se deriva de preguntar y obtener una respuesta e intenta que la conversación fluctúe con base en eso, hasta llegar a la conclusión. En dicho apartado se enmarcan dos conceptos que el estudiante debe aprender para adquirir un buen nivel funcional: ser fluido, es decir, la capacidad que tiene uno de expresarse con desenvoltura en cualquier situación; y, ser preciso, esto es, que lo que se verbalice se ajuste a lo que se quiere decir (Consejo de Europa, 2002: 125). Finalmente la última competencia, denominada «competencia organizativa», se define como la encargada de secuenciar los conocimientos «según esquemas de interacción y de transacción» (Consejo de Europa, 2002: 120). Todo esto se refiere a la capacidad de estructurar y ordenar la información, poder narrar historias, explicar anécdotas o contar chistes, así como también saber hablar en un debate o saber secuenciar los textos escritos como las cartas formales o las redacciones.

Para las dos primeras competencias anteriormente mencionadas, existe un cuadro ilustrativo hecho con la finalidad de mostrar todas aquellas competencias discursivas y funcionales que se reparten por todos los niveles del idioma. En lo que concierne a la competencia discursiva, hay cuatro elementos de los que se han elaborado sus respectivas tablas ilustrativas, estos son la flexibilidad ante las circunstancias, los turnos de palabra, el desarrollo de descripciones y narraciones y, por último, la coherencia y la cohesión como se pueden apreciar en el anexo III (Consejo de Europa, 2002: 121). Como bien apunta el MCER, en los niveles básicos de la lengua (A1) es difícil encontrar dichos componentes discursivos, puesto que el alumno en esas etapas iniciales se dedica a intercambiar oraciones breves con otro interlocutor, hecho que complica la utilización de los componentes previamente señalados.

Asimismo, existen dos tablas que ilustran el abanico de competencias funcionales que se reparten por los niveles establecidos por el MCER. Estas son la tabla de la fluidez oral y la de la precisión que se presentan en el anexo III.

9.2. Componentes pragmáticos en el PCIC

El *Plan curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) se elaboró con la finalidad de facilitar a los docentes que imparten español en institutos como a aquellos vinculados con la enseñanza de ELE, un conjunto de herramientas relacionadas con la enseñanza, evaluación y aprendizaje del español para incorporarlas en sus clases. El PCIC, para estructurar los niveles de adquisición del español, toma como punto de referencia el programa elaborado por el MCER, por tanto, incorpora en su programa varios componentes, entre los cuales se incorpora también el componente pragmático como elemento esencial para poder comunicarse con eficacia.

En lo que atañe al sexto punto del PCIC, titulado *Tácticas y estrategias pragmáticas*, en su breve introducción se delimitan los objetivos que pretenden alcanzar en este punto, pues proporcionan una serie de mecanismos «que están a disposición del alumno y que puede activar para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto» (Instituto Cervantes, 2007). Aunque la competencia discursiva y la funcional están ligadas con la pragmática, el PCIC considera oportuno separar estos conceptos porque «desde un punto de vista didáctico es, sin duda, más rentable diferenciar tres bloques de contenidos» (Instituto Cervantes, 2007). Estos tres bloques que se diferencian son las tácticas y estrategias, que pertenecen a este capítulo (capítulo 6); las competencias funcionales, recogidas en el capítulo que lleva como nombre *Funciones* (capítulo 5); y, lo referido a las competencias discursivas, se enmarcan dentro del subsiguiente capítulo del inventario (capítulo 7).

Cuando el alumno adquiere un conocimiento nuevo, independientemente de la faceta a la que corresponda, si consigue ponerlo en práctica podrá desenvolverse acorde con los parámetros que marca la sociedad o la cultura del país en el que se encuentre. Para un estudiante extranjero, que se está familiarizando con el idioma, resulta complejo no transferir rasgos propios de la cultura y lengua nativas a la lengua meta (pragmática de la interlengua). Puede darse el caso en el que esas transferencias entre ambos idiomas se conviertan en aspectos positivos o, por el contrario, en aspectos negativos que dificulten en exceso el aprendizaje de la L2. Es por ello que el PCIC separa todos los componentes pragmáticos con el objetivo de no tan solo brindarle la oportunidad al alumno de profundizar en aquellos aspectos que no ha sabido comprender o aplicar en

situaciones concretas, sino también de facilitarle la tarea al docente para poder educar de la mejor forma posible al aprendiz de nuestra lengua. Para poder intercambiar enunciados e interpretarlos acorde a la intención con la que estaban dirigidos y, en definitiva, poder tener éxito en la comunicación, cobra un papel esencial la enseñanza de la pragmática. Es por ello que en los niveles que proporciona el PCIC se detalla cada uno de los conceptos pragmáticos que deberían aprenderse en cada categoría para que tanto al docente como al alumno le sea fácil identificarlos.

10. Progresión de los tests a través del tiempo

10.1. Tests pragmáticos

Durante los años setenta se desarrollaron varios estudios que pretendían renovar el enfoque plasmado en los anteriores test planteados, pues los primeros solo evaluaban los conocimientos gramaticales y léxicos del estudiante, mientras que estos últimos no dejaron de lado los componentes pragmáticos tan necesarios para adquirir un buen nivel de cualquier lengua extranjera.

Como menciona Hymes, citado en Hervás, Picó y Villarrubias (1990), la gramática de cada lengua «varient selon les communautés»⁷. Ello deriva en que para entender un idioma no solo basta con adquirir cierta competencia gramatical, sino también de saber aplicar el lenguaje teniendo en cuenta el uso que hace la sociedad de los componentes de este. En palabras de Hervás, Picó y Villarrubias (1990), la lengua no deja de ser «lo que la comunidad de hablantes hace con ella» y, como todas las sociedades son diferentes entre sí, las palabras de una lengua que se utilizan en un contexto determinado pueden ser socialmente aceptadas por unas y, en cambio, rechazadas por otras.

Hervás, Picó y Villarrubias (1990) apuntan que para realizar su propio test de ELE se basaron en el test que realizó Farhady en 1980 sobre el inglés. Estos proporcionaban cuatro respuestas de elección múltiple compuestas por tres respuestas incorrectas en las que existía un error gramatical, pragmático o de ambos a la vez, y por una correcta en todos los valores. No obstante, los autores remarcan sobre el test de Farhady y en general que «los resultados limitan su grado de generalización, como todo trabajo de muestreo, a las situaciones específicas tratadas» (Hervás, Picó y Villarrubias, 1990). Asimismo, en el test de Hervás, Pico y Villarrubias cuando se evalúan los resultados obtenidos de las respuestas cerradas, no se pueden identificar los fallos pragmáticos porque existen varios elementos, que conforman las diferentes respuestas, con errores gramaticales.

⁷Traducción al español del texto original en francés: «varían según la comunidad» (Hymes en Hervás, Picó y Villarrubias, 1990)

Estos autores, basados en el denominado «The Threshold Level» (Van Ek, 1975), que posteriormente fue adaptado al francés («niveau-seuil») y al español («nivel umbral») por Slagter en 1979, decidieron crear un test empleando criterios parecidos. Cada uno de los ítems que plantearon puede clasificarse con base en los siguientes rasgos: situación, participantes, función, relación social y estatus social. Así pues, el ítem número cuatro⁸ que formulan está suscrito a una situación académica; los participantes que toman partido son un alumno y un profesor; la función consiste en que alguien haga algo; la relación social existente entre ambos es cordial; y el estatus social es catalogado como desigual, como es lógico. El test se presentaba a varios estudiantes de la Escuela Oficial de Idiomas de la Ciudad Condal, así como también a diversos estudiantes extranjeros y nativos que cursaban C.O.U, y a alumnos del programa Erasmus establecidos en la Universidad de Barcelona, entre otros. El análisis que se hacía de las respuestas obtenidas contenía cuatro opciones desglosadas a continuación:

1. Una respuesta funcionalmente adecuada y lingüísticamente precisa.
2. Una respuesta funcionalmente adecuada pero lingüísticamente imprecisa o incorrecta.
3. Una respuesta lingüísticamente precisa, gramaticalmente correcta y funcionalmente inadecuada.
4. Un distractor que no era ni socialmente adecuado ni lingüísticamente preciso o bien no satisfacía el objetivo funcional (Hervás, Picó y Villarrubias, 1990: 191)

⁸ Véase anexo IV para ver el ítem planteado por Hervás, Pico y Villarrubias (1990: 195).

III. Marco Práctico

11. Análisis de los resultados

11.1. Test de comprensión pragmática: actos de habla indirectos

El test que se plasmará a continuación pretende medir el nivel de comprensión pragmática que tienen los hablantes de chino como lengua materna acerca de uno de los aspectos concretos de esta disciplina, es decir, los actos de habla. Se han descartado, en consecuencia, tanto las implicaturas como las rutinas conversacionales porque, a pesar de ser necesarias para evaluar la pragmática íntegra de los estudiantes como menciona Röver, citado en Yamashita (2008), no se ha considerado interesante para con este trabajo. Asimismo, no se busca analizar todo el conjunto de actos de habla que conforman este componente pragmático, sino que se ha optado por analizar mera y exclusivamente las peticiones indirectas propias de la lengua española. Así pues, a pesar de que no se han tomado en cuenta los principios del test empírico llevado a cabo por Röver, pues valoraba los tres aspectos mencionados anteriormente (rutinas conversacionales, implicaturas y actos de habla), sí se ha optado por seguir las normas dictadas por el mismo en la elaboración de las preguntas. De esta manera, la taxonomía que propone Röver para presentar los distintos ítems de los que serán evaluados los estudiantes son los siguientes: primeramente, las personas que salgan en cada pregunta deben tener un nombre; en segundo lugar, el intercambio comunicativo debe ser entre un hombre y una mujer; posteriormente, se tiene que mostrar la relación social existente entre cada uno de los integrantes; y, finalmente, deben ser situaciones con las que los estudiantes estén familiarizados.

En cuanto a los actos de habla propuestos, no se busca analizar si las respuestas son verdaderas o falsas, sino catalogarlas como adecuadas o inadecuadas, como establecía Austin (1962). Además, a pesar de las aportaciones realizadas por Hervás, Picó y Villarrubias (1990), tampoco se ha tenido en consideración la opción de brindarles a los encuestados respuestas deliberadamente mal redactadas, puesto que no se podría evaluar con certeza dónde reside el error pragmático de estos.

Por otro lado, se ha optado por seguir los tests en los que se valoraba tan solo uno de los actos de habla como las peticiones, las disculpas, las quejas, etc. (Blum-Kulka, 1982, Ikoma, 1993, Gass & Neu, 1996). Estos estudios, entre muchos otros, se han centrado en analizar el nivel que tiene un grupo respecto a un acto de habla específico. En este

caso se ha examinado el nivel de comprensión pragmática que tienen los alumnos chinos acerca de las peticiones en el habla cotidiana. Aun así, recalca Yamashita, citado en Alcón Soler (2008), que, aunque se evalúe un acto de habla en concreto, no se puede afirmar el nivel de comprensión pragmática del encuestado, porque el test debe albergar al menos tres actos de habla distintos. Es por ello, que solo se hablará de comprensión pragmática para referirse a la competencia de los estudiantes para con las peticiones del español.

11.2. Descripción del test

El test que se ha llevado a cabo consta de diez preguntas porque, aunque es cierto que cuantos más ítems contenga un test más fiable será, no obstante, también es cierto que el hecho de reducir los ítems al mínimo reduce considerablemente el cansancio de los encuestados, como menciona Brown (2005). El test, además, contiene dos partes: la primera parte está compuesta por preguntas cerradas de opción múltiple en las que se les brinda a los sondeados cuatro preguntas de acuerdo con los principios establecidos por Hervás, Picó y Villarrubias (1990), aunque sin errores gramaticales; y, la segunda parte por preguntas abiertas, donde los encuestados pueden redactar según libre albedrío.

Previo a la formulación de las preguntas relativas a los actos de habla indirectos, se les ha preguntado a los encuestados cuatro aspectos ajenos a cada alumno. Esas variables que se mostrarán en el apartado siguiente son factores a tener en cuenta porque dependiendo de los valores que señalen, el nivel de comprensión puede discernir mucho respecto al de otro participante.

11.3. Definición de las variables

Una variable es un rasgo cuantitativo o definitorio susceptible de cambiar dependiendo tanto del nivel de comprensión pragmática que tengan los encuestados (variable dependiente), como de los aspectos referentes a la persona (variable independiente), es decir, la edad, el sexo, el nivel del idioma o el país de origen.

11.3.1. Variables independientes

Los parámetros independientes que se han tomado en cuenta a la hora de realizar la encuesta para estudiantes chinos son tanto el sexo, la edad, como el nivel de español. El primer rasgo es una variable que permite diferenciar en términos biológicos al sexo

masculino del femenino. En cuanto a la segunda característica, esta se refiere a la variable proporcionada por los encuestados que remite a los años que tienen en el momento en el que realizaron el test, pues de esta manera se consigue discernir la etapa de aprendizaje en la que están. Por lo que respecta al nivel de español, este es el grado en el que se consideran que están de acuerdo con los niveles proporcionados por el MCER (A1, A2, B1, B2, C1, C2), es por ello que acto seguido se les pregunta a los encuestados si podrían acreditar oficialmente el nivel mencionado, pues sirve no tan solo para verificar su situación en el espectro lingüístico, sino también para validar la encuesta, evitando que se adjudiquen niveles superiores. Dichas preguntas pueden encontrarse en el anexo I.

11.3.2. Análisis de las variables independientes

A continuación se desglosa de forma escrita lo que aparece en los gráficos que se muestran en el anexo II.

Por lo que respecta al sexo, hay un total de 5 personas pertenecientes al sexo masculino (38,5%) y 8 al sexo femenino (61,5%).

En cuanto a la edad estipulada por los participantes, se han agrupado las diferentes edades en tres rangos distintos: 16-24, 25-28 y 35-43. El primer grupo es el que alberga más estudiantes (46,2%), el segundo contiene el 30,8%, mientras que el último tan solo 23,1%.

Respecto a los niveles del español que alegan tener, el 76,9% manifiesta poder justificarlo mediante un documento oficial; mientras que el 23,1% restante no. Cabe destacar del siguiente gráfico que el 62% de los encuestados ha indicado que o bien tienen el B1 o bien el C1 que, en parangón con los otros niveles resulta ser una cifra notoria, ya que la suma de los otros cuatro niveles restantes asciende, como es lógico, al 38%.

11.3.3. Variable dependiente

La variable dependiente que se pretende analizar es el nivel de comprensión de los actos de habla indirectos, más concretamente, de las peticiones dadas en el español en relación con los contextos planteados.

11.3.4. Análisis de las variables dependientes

Aunque en el anexo I se plasma íntegramente el formato del test que los estudiantes chinos han tenido que rellenar, en este apartado se insertarán de manera paulatina todas las preguntas del mismo juntamente con algunas de las respuestas que se ha visto oportuno insertar en esta sección para poder realizar el correspondiente análisis.

A continuación se muestra la primera pregunta planteada:

1. Juan se encuentra cenando en un restaurante con la familia de su pareja y quiere añadir sal a su comida, pero no tiene ningún salero cerca, así que decide pedírselo a su suegra. ¿Qué oración de las siguientes que se proponen emplearía para conseguir sal?
 - a. Quiero la sal, María
 - b. Disculpe, María, pero me gustaría que me pasara la sal.
 - c. Perdón, María, ¿me podrías pasar la sal?
 - d. ¡Pásame la sal, María!

María: Toma, aquí tienes.

Cabe destacar que el 46,2% ha optado por la respuesta adecuada «Perdón, María, ¿me podrías pasar la sal?»; sin embargo, el 30,8% de los encuestados se ha decantado por «¡Pásame la sal, María!», enunciado que a los nativos españoles les resultaría demasiado directo debido a la gran distancia que hay en el estatus familiar que sustentan ambos interlocutores. Asimismo, un 23,1% se inclina por la situación más cortés posible «Disculpe, María, pero me gustaría que me pasara la sal».

En el siguiente ítem, la situación que se plantea se diferencia de la anterior porque el estatus social de ambos interlocutores es completamente distinta. Por un lado, Juan es un estudiante, mientras que el segundo interlocutor es un profesor de universidad.

2. Juan está realizando un examen en la universidad. Hace tanto calor en el aula que Juan está empezando a sudar mucho, así que quiere abrir las ventanas. Le pide al profesor que las abra. ¿Qué crees que le dirá al profesor?
 - a. Profesor, ¿puedes abrir las ventanas?
 - b. Profesor, ¡abre las ventanas que hace mucho calor y no lo aguanto!
 - c. Profesor, si abres las ventanas bajará la temperatura del aula.
 - d. Profesor, serías tan amable de abrir las ventanas, por favor.

Si bien ninguno de los encuestados marca la opción *c)* como respuesta final porque resultaría demasiado brusca e incluso burlesca hacia alguien que sustenta una posición social más elevada que Juan, lo cierto es que uno de los hablantes de chino ha mencionado que la opción «Profesor, ¡abre las ventanas que hace mucho calor y no lo aguanto!» es la respuesta adecuada al enunciado propuesto, aunque se podría catalogar como igual de grosera que la opción *c)*. No obstante, pese a que más de la mitad de los alumnos deciden marcar la opción adecuada a este contexto («Profesor, ¿puedes abrir las ventanas?»), el otro 38,5% restante considera que un enunciado más cortés («Profesor, serías tan amable de abrir las ventanas, por favor») sería óptimo en esta ocasión, quizás debido por una parte al significado que le otorgan a la expresión *tan amable* y, por otra, al respeto que muestran hacia los docentes de su país.

En la tercera pregunta, aunque el test esté decantado a las peticiones indirectas, se ha introducido un acto de habla adecuado diferente para distraer a los encuestados en la elección de la respuesta. En este caso, la elección correcta se trata de un acto de habla compromisivo («Déjeme que le ayude») puesto que el hablante se compromete a comportarse según el contenido proposicional mencionado por este. A continuación se plasma el ejemplo:

3. Juan se encuentra a una señora mayor en el supermercado a la que se le cae una lata de atún al suelo y no se puede agachar. Juan se ofrece a ayudarla. ¿Qué crees que le dirá?
- a. Déjeme que le ayude.
 - b. ¿Quieres que te ayude?
 - c. Disculpe, ¿podría ayudarle?
 - d. ¿Le importa que me agache y le recoja la lata de atún?

Señora: Muchas gracias.

A pesar de haber introducido un acto de habla diferente al que se pretende analizar, los encuestados, en un 69,2%, han considerado la opción *a)* como la respuesta apropiada; mientras que un 15,4% lo ha hecho por «¿Quieres que te ayude?», que no se adhiere al contexto porque, al tratarse de una señora mayor, el verbo principal de la oración debería estar conjugado con la fórmula más cortés posible, es decir, con el tratamiento de usted que proporciona el español (quiere), y del mismo modo el complemento

directo de persona «te» debería emplearse con la forma «le». Finalmente, un 15,4% también afirma que la opción «¿Le importa que me agache y le recoja la lata de atún?» es la adecuada, quizás debido al empleo de la forma cortés antes mencionada. Por último, nadie ha valorado la petición indirecta que se muestra en la opción c), aunque también se emplea con la forma gramatical más cortés.

En lo que atañe al cuarto ítem de la encuesta, la situación cambia radicalmente en comparación con los ejemplos anteriormente planteados, ya que por primera vez la relación social existente entre ambos interlocutores es menos cordial que en las otras situaciones, puesto que se sobreentiende que ambos interlocutores, al ser compañeros en la universidad, tienen un rango de edad similar.

4. Juan necesita encontrar urgentemente a María. Como no la encuentra, le pregunta a un compañero de la universidad sobre el paradero de María. ¿Qué crees que le dirá a su compañero?
- a. ¿Sería capaz de decirme dónde está María?
 - b. Me gustaría saber dónde se encuentra María en estos instantes.
 - c. Quiero que me digas dónde está María.
 - d. ¿Sabes dónde está María?

Compañero de la universidad: En la biblioteca.

En este caso, casi la totalidad de los encuestados (84,6%) ha contestado correctamente a la pregunta, ya que han escogido la opción d) («¿Sabes dónde está María?»). Solo uno de los participantes aplicaría el enunciado «Sería capaz de decirme dónde está María?» y otro se decantaría por «Me gustaría saber dónde se encuentra María en estos instantes», ambas incorrectas porque el proceder en una situación así no sería tan cortés como en estos dos casos expuestos. Finalmente, nadie optaría por la opción «Quiero que me digas dónde está María» porque es la más propensa a dañar más la imagen pública del otro interlocutor, así como de la misma propia.

En lo que concierne a la penúltima de las preguntas de respuesta cerrada, una vez más se sitúa al encuestado en un supuesto caso en el que el primer interlocutor, Juan, debe interactuar con su profesor, que sustenta una posición social más elevada que este.

5. Juan está escuchando a su profesor el cual está impartiendo un temario al que Juan no ha prestado atención. Juan quiere formular una pregunta para aclarar sus dudas, pero el profesor sigue hablando. ¿Qué consideras que le dirá Juan?
- Perdón, ¿puedo hacer una pregunta?
 - Mi pregunta es la siguiente: ¿Cuándo fue la Revolución francesa?
 - ¿Cuándo fue la Revolución francesa?
 - Profesor, voy a hacer una pregunta porque me he despistado. ¿Cuándo fue la Revolución francesa?

Profesor: Adelante, dime.

El 76,9% de los sondeados aplicaría adecuadamente la prepetición que se observa en la respuesta *a)*, para evitar aplicar una forma demasiado directa que dañe la imagen del docente y, al mismo tiempo, obtener el permiso de este para realizarla. No obstante, el 15,4% interrumpiría abruptamente con «Profesor, voy a hacer una pregunta porque me he despistado. ¿Cuándo fue la Revolución francesa?» y un 7,7% lo haría por la opción *b)*, que son igualmente indebidas ya que rompen bruscamente la clase.

Finalmente, para terminar con las respuestas de carácter cerrado, la relación social existente entre los dos interlocutores que se muestran en el último ítem dista mucho de ser catalogada como de amistad, pero, sin embargo, se diferencia de la relación con el docente porque el dependiente no tiene una situación social más elevada que el cliente, aunque cabe decir que el trato debería ser también cordial. Así pues se muestra a continuación la pregunta número seis:

6. Juan necesita tres pilas AA para su calculadora. Decide ir a una tienda cercana a comprarlas. ¿Qué crees que le dirá Juan al dependiente de la tienda?
- Tres pilas AA, por favor.
 - Disculpe, ¿tiene pilas AA?
 - Necesito tres pilas AA para mi calculadora, gracias.
 - Disculpe, ¿me pone tres pilas AA?

Nuevamente, casi la totalidad de los sondeados acierta con la respuesta adecuada en relación con el contexto planteado al considerar que enunciarían «Disculpe, ¿tiene pilas AA?», pues a través de esta prepetición no se busca que el vendedor nos afirme si tiene o no pilas de ese tipo, sino que nos entregue las pilas AA. Sin embargo, un 38,5% sería más directo con el empleado de la tienda al pronunciar «Tres pilas AA, por favor».

Asimismo, un 7,7% se decidiría por «Disculpe, ¿me pone tres pilas AA?» que, aunque se aplica la fórmula cortés, ningún nativo utilizaría esa expresión para comprar pilas, ahora bien en una situación en la que tuviera que comprar frutas, verduras o carne posiblemente verbalizaría ese enunciado. Finalmente, otro 7,7% recurriría a la expresión «Necesito tres pilas AA para mi calculadora, gracias» que es inadecuada en este contexto por lo expuesto para la anterior respuesta.

La segunda parte del test está compuesta por cuatro preguntas de respuesta abierta en la que a los encuestados se les pide que contesten acorde a la situación planteada. A continuación se mostrará la primera de las preguntas abiertas junto con varias de las respuestas obtenidas que se han considerado oportunas para comentar, aunque se pueden encontrar al completo en el anexo II. Cabe mencionar que no se han corregido los errores lingüísticos, así que se aportarán las transcripciones originales que denotarán el nivel de lengua que tienen los encuestados.

7. Juan necesita perder peso porque peligra su salud. Su mejor amiga, María, está preocupada por la salud de Juan, pero quiere asegurarse de no ofender sus sentimientos. ¿Qué crees que le diría a Juan?

Varios de los sondeados se han decantado por utilizar formas directas para sugerirle a Juan que bajara de peso como «Chico listo, finalmente has dado la cuenta de tu peso» o «Juan tu peso es alto, mejor bajas peso»; en cambio, otros proponen emplear frases condicionales para atenuar la descortesía de su proposición como se observa en «Sería mejor cambiar tu forma de alimentación, ya que te veo más gordito que antes» y otro encuestado recurre a la alabanza hacia el otro interlocutor para evitar dañar la imagen de este («¡Eres muy guapo ahora, pero creo que si pierdes peso, serás más guapo no?»). No obstante, también se plantean fórmulas indirectas muy próximas a lo que un nativo podría decirle a su amigo para que bajara de peso como «Juan, ¿te apetece salir conmigo cada semana para hacer deporte? Quiero practicar deporte y me gustaría tener una compañía. Sería genial si te animas para acompañarme» o «Juan, como tú mejor amiga, te digo sinceramente, tienes que cuidar mucho el peso, estoy muy preocupada por tu salud. Si necesitas cualquier ayuda, me lo dices». Además, cabe reseñar que ninguno de los encuestados opta por utilizar fórmulas corteses propias de relaciones sociales más distantes.

En el octavo ítem del cuestionario, se aborda una situación totalmente distinta, puesto que los interlocutores mantienen una relación social más cordial que en la anterior propuesta.

8. Trabajas de cajero en un supermercado y quieres que el cliente te enseñe el contenido que hay dentro del bolso para asegurarte de que no ha cometido ningún robo. ¿Qué le dirías?

A pesar de que solamente ha habido dos respuestas en la que se han utilizado fórmulas directas para pedir que el cliente abriera el bolso («Enseña el bolso, es de protocolo» o «Perdóname, déjame ver la bolsa por favor», aunque hayan incluido expresiones corteses como «por favor»; la gran mayoría ha utilizado adecuadamente prepeticiones propias de los actos de habla indirectos compuestas por el verbo *poder* en su forma en condicional como «¿Me podrías enseñar tu bolso, por favor?», «Disculpe, ¿me podría enseñar el bolso, por favor?» o «Señora, ¿me podría enseñar el interior del bolso?». Asimismo, también un amplio grupo, tras pedir cordialmente que le enseñen el bolso, aduce argumentos propios que se emplearían en la lengua española para mitigar la petición expresada («Disculpe Señor, ¿le importaría que me enseñara su bolsa?, es que tengo que revisarlo como el protocolo de nuestro trabajo, gracias», «¿Me permite ver su bolso, por favor? Es por seguridad solo», «Lo siento, pensé que sabías, no puedes traer tu propia bolsa en el supermercado, porque hay indicaciones en la entrada y puedes guardar tus pertenencias en la zona de custodia, pero si ya la tienes, tenemos que revisarlo, ¡espero que lo entiendas! ¡Muchas gracias por su cooperación!»). Finalmente, uno de los sondeados tras expresar por escrito que es lo que diría («Disculpa, te importaría abrir el bolso»), alega que para él el hecho de pronunciar esas palabras supone un «gran insulto» y, por tanto, puede causar graves daños a la imagen pública del otro interlocutor.

En lo que respecta al penúltimo ítem del cuestionario, se le vuelve a pedir a los hablantes de chino que contesten abiertamente a la siguiente pregunta:

9. Quieres que tu secretario te escriba una carta en inglés. ¿Cómo se lo pedirías?

En este caso planteado, gran parte de los participantes ha redactado su respuesta en forma de prepetición, incluyendo diferentes tipos de expresiones corteses como *por favor* o *perdón* para no resultar tan brusco. Así pues, he aquí varias de las respuestas

que, aunque la mayoría difieren unas de otras en cuanto al contenido gramatical se refiere, contienen el mismo valor ilocucionario: «¿Puedes escribir esta carta en inglés?», «¿Serías tan amable de escribirme una carta en inglés?», «Hola, me puedes escribir esta carta en inglés, vale?», «Hola, ¿me podrías escribir una carta en inglés, por favor?», «¿Me podrías escribir una carta en inglés?», «Perdón, ¿podrías escribirme la carta en inglés porfa?», «¿Me podría escribir una carta en inglés, por favor?», «Susana, me puedes escribir una carta en inglés?», «¿Me podrías escribir esta carta en inglés?».

Para finalizar el análisis del test, seguidamente se adjunta la pregunta correspondiente al ítem número diez:

10. Necesitas hacer un bocadillo para tu hijo, pero te has quedado sin pan. ¿Qué le dirías para que fuera a comprarlo?

Si bien para con el anterior caso podía existir la duda sobre qué forma personal del verbo utilizar (segunda o tercera persona), puesto que se desconoce el nivel de confianza existente entre la secretaria y el primer interlocutor, en este ejemplo, la relación establecida es, claramente, muy estrecha. Así pues, varios sondeados emplean el apelativo cariñoso *cariño* a principio del enunciado para luego formular en modo directo o indirecto la petición pertinente como se observa a continuación: «Cariño, me he quedado sin pan. Ve a comprármelo. Luego te lo hago», «Cariño, ¿te importa salir un momento a comprar el pan, por favor?» o «Cariño, ¿te importaría que fueras a comprar pan?, es que no tenemos pan ahora». Otros, por el contrario, deciden directamente producir actos de habla directos sin antes mencionar el por qué se debe ir a comprar pan: «Compra unos pan» o «Hijo, compra un pan». Finalmente, una de las propuestas incluye una petición encubierta en una pregunta que, a su vez, con la finalidad de convencer al interlocutor para que compre pan, incluye un argumento tras esta: «No queda pan ¿podrías bajar a comprar? Luego te hago el bocadillo que quieras».

En definitiva, se puede observar que el nivel de español de los participantes, tanto en su faceta gramatical como en su faceta pragmática, es elevado si, además, se tiene en cuenta que a un hablante de chino le suele resultar más complicado aprender nuestro idioma que a un hablante de italiano, inglés o alemán, debido a la lejanía lingüística y cultural existente entre ambos idiomas y culturas. Resulta notorio que gran parte de las respuestas abiertas que se les brinda a los estudiantes se contestan acorde a como un

nativo de la lengua abordaría dichas situaciones. En lo relativo a las respuestas cerradas, fueron planteadas para que el test resultara más ameno y junto con el resultado de las respuestas abiertas se pudiera obtener una noción del conocimiento pragmático que tienen.

IV. Conclusiones

12. Conclusiones

La meta principal del trabajo consistía en realizar un test para medir el conocimiento pragmático de los hablantes de chino de nuestro país. En concreto se planteaban los siguientes objetivos en relación con lo mencionado anteriormente:

- 1) Elaborar un test de comprensión pragmática de los actos de habla indirectos fiable y válido destinado a hablantes de chino que aprenden español como lengua extranjera.
- 2) Aplicar el test a un reducido número de estudiantes para medir la utilidad del test y el nivel de comprensión del alumnado.

En lo relativo al primer objetivo planteado que correspondía con elaborar un test de comprensión pragmática de los actos de habla indirectos fiable y válido destinado a hablantes de chino que aprendan español como lengua extranjera, se ha podido llevar a cabo puesto que se ha realizado un test que medía los conocimientos pragmáticos de los participantes en relación con las peticiones indirectas del español. Aun así, si bien es cierto que se ha podido dedicar el estudio al análisis de las peticiones indirectas, cabe reseñar que no cumple los parámetros exigidos por los estudiosos de la pragmática para evaluar el nivel de comprensión pragmática general de un grupo en concreto porque no contiene más de tres actos de habla distintos (Yamashita en Alcón Soler, 2008). Además, tampoco se puede afirmar que el test sea completamente válido ya que, como señala Oller (1979), con el hecho de encuestar a hablantes nativos se puede establecer una comparación de la competencia pragmática entre estos y los hablantes no nativos, aspecto que no se ha llevado a cabo en este trabajo, pues tan solo se ha procedido a encuestar a alumnos no nativos. Es por ello que, aunque no se puede hablar de un nivel pragmático general, sí se puede manifestar que el grado de comprensión pragmática de estos para con las peticiones indirectas es elevada como se ha plasmado en el análisis brindado en el marco práctico.

Por lo que se refiere al segundo objetivo, es decir, aplicar el test a un reducido número de estudiantes para medir la utilidad del test y el nivel de comprensión del alumnado, se ha podido completar porque se han encuestado a un total de trece personas

sinohablantes los cuales han demostrado tener un amplio conocimiento del aspecto pragmático tratado en el marco práctico. No obstante, de ampliar el elenco de sondeados se podrían obtener unos resultados más precisos e incluso respuestas más cercanas a lo que un nativo podría contestar en las situaciones planteadas.

Bibliografía

- (1) ALCÓN SOLER, E., y Martínez Flor, A. (Eds.). (2008). *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (Vol. 30). Bristol, England: Multilingual Matters.
- (2) AUSTIN, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- (3) 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.
- (4) BACHMAN, L. F. y PALMER, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- (5) BARDOVI-HARLIG K., y HARTFORD, B. (2005). *Interlanguage pragmatics: Exploring institutional talk*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- (6) BARDOVI-HARLIG, K. y DÖRNYEI, Z. (1998). Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning. *TESOL Quarterly*, 32(2), (pp.233-259).
- (7) BARROS, M. J. (2009). La integración del saber cultural en el aula de E/LE: cuestiones de cortesía. Colección La didáctica del español: tendencias y usos, volumen 2. Universidad de Granada, Universiteit Hasselt, Radboud Universiteit Nijmegen & Consejería de Educación de la Embajada de España en Países Bajos. (2011). La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: estudio pragmlingüístico. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- (8) BELTRÁN ANTOLÍN, J. (2013). Más allá de la lengua: Estudiantes chinos en España. *Jiexi zhongguo*, (7), 88-91.
- (9) BLUM-KULKA, S. (1996). Introducción a la pragmática del interlenguaje. En Cenoz, J. y Valencia, J.F. (Eds.), *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 155-175). Bilbao: Servicio Editorial Universidad País Vasco.
- (10) BLUM-KULKA, S. (2000). Pragmática del discurso. En van Dijk, T.A. (Ed.), *El discurso de la interacción social* (pp. 67-97). Barcelona: Gedisa.
- (11) BOU FRANCH, P. (1998). On pragmatic transfer. *Studies in English Language and Linguistics*, (0), (pp. 5-20).

- (12) BROWN, J. D. (2005). *Testing in language programs: a comprehensive guide to English language assesment*. McGraw-Hill College.
- (13) BROWN, P. y LEVINSON, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (14) CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Anaya.
- (15) CORDER, S. P. (1967). «The significance of learners' errors». En *IRAL*, 5, 161-170.
- (16) CORDER, S. P. (1971). «Idiosyncratic dialects and error analysis». En *International Review of Applied Linguistics* 9:p. 149-159 y en J. Svartvik (ed.). *Errata: Papers in Error Analysis* (1973), recogido en Corder (1981), pp. 14-25.
- (17) ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- (18) EMBAJADA DE ESPAÑA EN CHINA (2013). “Perfil del estudiante chino en España”.
- (19) ESCANDELL, M^a. V. (1993). *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Antrophos.
- (20) ESCANDELL, M^a. V. (1996): *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel.
- (21) FISAC, T. (2000). La enseñanza del español en Asia Oriental. In *El español en el mundo: anuario el Instituto Cervantes 2000* (pp. 229-298). Plaza & Janés.
- (22) GARCÍA MAYO, M. P., ALCÓN SOLER, E. y MARTÍNEZ FLOR, A. (2008). *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol: Multilingual Matters
- (23) GREGG, K. R. (1984). Krashen's Monitor and Occam's Razar. *Applied Linguistics*, 5(2), 79–100.
- (24) HERVÁS, F., PICÓ, E. y VILLARRUBIAS, M. (1990). Elaboración de un test pragmático para ELE. Un trabajo en curso. ASELE. Actas II. (pp. 185-197).
- (25) HUANG, W. (2015). La enseñanza del español en China. *Biblioteca virtual redELE*.
- INSTITUTO CERVANTES. (2007). *Plan curricular del instituto cervantes: Niveles de referencia para el español* (2a ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.

- (26) KASPER, G. (1989). "Variation in interlanguage speech act realization", en S. GASS, C. MADDEN, D. PRESTON & L. SELINKER (eds.), *Variation in second language acquisition* (Vol.1): Discourse and pragmatics. Clevedon: Multilingual Matters, 37-58.
- (27) KASPER, G. y SCHMIDT, R. (1996). Development issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, (pp. 149-169).
- (28) KASPER, G., y ROSE, K. R. (2002). Pragmatic development in a second language. *Language learning*.
- (29) KRASHEN, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- (30) LEECH, G. (1983) *Principles of Pragmatics*, London: Longman.
- (31) LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmática*. Barcelona: Teide. 1989.
- (32) LU, J. (2015). Métodos según las necesidades del alumnado: la enseñanza de ELE en China||. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, XXV Congreso Internacional ASELE, Yuko Morimoto, M. Victoria Pavón Lucero y Rocío Santamaría Martínez (eds.), España: Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, 63- 75.
- (33) MARTÍNEZ, C. M., y MARCO, J. L. (2010). La enseñanza del español en China: evolución histórica, situación actual y perspectivas. *Revista Cálamo FASPE*, (56), 3-14.
- (34) McLAUGHLIN, B. (1978). "The Monitor Model: Some methodological considerations." In *Language Learning* 28, 2:309-332.
- (35) MEY, J. L. (1993). *Pragmatics: An introduction* (2001st ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- (36) MORRIS, C. W. (1985) [1938]. *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós.
- (37) NEMSER, W. (1971). «Approximative systems of foreign language learners». En *IRAL* IX (2), pp. 115-123.
- (38) OLLER, J. W. (1979). *Language Tests at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman.

- (39) Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère : études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Universidad de París, VIII.
- (40) PORTOLÉS, J. (2004): *Pragmática para hispanistas*, Madrid, Síntesis.
- (41) REYES, G. (1990): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos.
- (42) RIVERS, W. M. (1980). *Foreign Language Acquisition: Where the Real Problems Lie. Deseret Language and Linguistic Society Symposium: Vol. 6 : Iss. 1 , Article 2.*
- (43) SCHNEIDER, W., & SHIFFRIN, R. (1977). Controlled and Automatic Human Information Processing: 1. Detection, Search, and Attention. *Psychological Review*.
- (44) SEARLE, J. (1990). *Actos de habla: ensayo de filosofía del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- (45) SEARLE, John (1969). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra, 1980.
- (46) SHARWOOD SMITH, M. (1981) Consciousness-Raising and the Second Language Learner, *Applied Linguistics*, Volume II, Issue 2, Pages 159–168.
- (47) SLAGTER, P. (1979). *Un Nivel Umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- (48) TOLEDO VEGA, G. (2012). Adquisición pragmática en aprendientes de español como lengua extranjera.
- (49) VAN EK, J. (1975). Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European Unit Credit System for Modern Language Learning by Adults. Council of Europe, Strasbourg.
- (50) WIERZBICKA, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts. *Journal of Pragmatics*, 9, (pp. 145-178).
- (51) YAMASHITA, S.O. (2008). Investigating interlanguage pragmatic ability: What are we testing? En Alcón Soler, E. y Martínez Flor, A. (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. (pp. 214-236).

Anexos

I. Encuesta: actos de habla indirectos

En este apartado se muestra la encuesta realizada a 13 estudiantes chinos con el fin de evaluar con el método explicado el nivel de comprensión pragmática de la lengua española de los mencionados estudiantes.

Actos de habla indirectos

Soy estudiante de Filología Hispánica y me gustaría hacer un estudio sobre el nivel de pragmática que tienen los alumnos sinohablantes de la universidad. No os tomará más de 10 minutos responder. 非常感谢.

***Obligatorio**

1. Sexo *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Masculino
☐ Femenino
☐ Otro

2. ¿Qué edad tienes? *

3. ¿Qué nivel de español tienes? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ A1
☐ A2
☐ B1
☐ B2
☐ C1
☐ C2

4. ¿Podrías acreditarlo con un certificado homologado? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
☐ No

5. 1- Juan se encuentra cenando en un restaurante con la familia de su pareja y quiere añadir sal a su comida, pero no tiene ningún salero cerca, así que decide pedirselo a su suegra. ¿Qué oración de las siguientes que se proponen emplearía para conseguir sal? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Quiero la sal, María.
- ☐ Disculpe, María, pero me gustaría que me pasara la sal.
- ☐ Perdón, María, ¿me podrías pasar la sal?
- ☐ ¡Pásame la sal, María!

6. 2- Juan está realizando un examen en la universidad. Hace tanto calor en el aula que Juan está empezando a sudar mucho, así que quiere abrir las ventanas. Le pide al profesor que las abra. ¿Qué crees que le dirá al profesor? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Profesor, ¿puedes abrir las ventanas?
- ☐ Profesor, ¡abre las ventanas que hace mucho calor y no lo aguanto!
- ☐ Profesor, si abres las ventanas bajará la temperatura del aula.
- ☐ Profesor, serías tan amable de abrir las ventanas, por favor.

7. 3- Juan se encuentra a una señora mayor en el supermercado a la que se le cae una lata de atún al suelo y no se puede agachar. Juan se ofrece a ayudarla. ¿Qué crees que le dirá? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Déjeme que le ayude.
- ☐ ¿Quieres que te ayude?
- ☐ Disculpe, ¿podría ayudarle?
- ☐ ¿Le importa que me agache y le recoja la lata de atún?

8. 4- Juan necesita encontrar urgentemente a María. Como no la encuentra, le pregunta a un compañero de la universidad sobre el paradero de María. ¿Qué crees que le dirá a su compañero? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ ¿Sería capaz de decirme dónde está María?
- ☐ Me gustaría saber dónde se encuentra María en estos instantes.
- ☐ Quiero que me digas dónde está María.
- ☐ ¿Sabes dónde está María?

9. 5- Juan está escuchando a su profesor el cual está impartiendo un temario al que Juan no ha prestado atención. Juan quiere formular una pregunta para aclarar sus dudas, pero el profesor sigue hablando. ¿Qué consideras que le dirá Juan? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Mi pregunta es la siguiente: ¿Cuándo fue la Revolución francesa?
- ☐ ¿Cuándo fue la Revolución francesa?
- ☐ Perdón, ¿puedo hacer una pregunta?
- ☐ Profesor, voy a hacer una pregunta porque me he despistado. ¿Cuándo fue la Revolución francesa?

10. 6- Juan necesita tres pilas AA para su calculadora. Decide ir a una tienda cercana a comprarlas. ¿Qué crees que le dirá Juan al dependiente de la tienda? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Tres pilas AA, por favor.
- ☐ Disculpe, ¿tiene pilas AA?
- ☐ Necesito tres pilas AA para mi calculadora, gracias.
- ☐ Disculpe, ¿me pone tres pilas AA?

11. 7- Juan necesita perder peso porque pelagra su salud. Su mejor amiga, María, está preocupada por la salud de Juan, pero quiere asegurarse de no ofender sus sentimientos. ¿Qué crees que le diría a Juan? *

12. 8- Trabajas de cajero en un supermercado y quieres que el cliente te enseñe el contenido que hay dentro del bolso para asegurarte de que no ha cometido ningún robo. ¿Qué le dirías? *

13. 9- Quieres que tu secretario te escriba una carta en inglés. ¿Cómo se lo pedirías? *

14. 10- Necesitas hacer un bocadillo para tu hijo, pero te has quedado sin pan. ¿Qué le dirías para que fuera a comprarlo? *

II. Respuestas: actos de habla indirectos

A continuación se muestran las respuestas obtenidas de los encuestados:

Sexo

13 respuestas

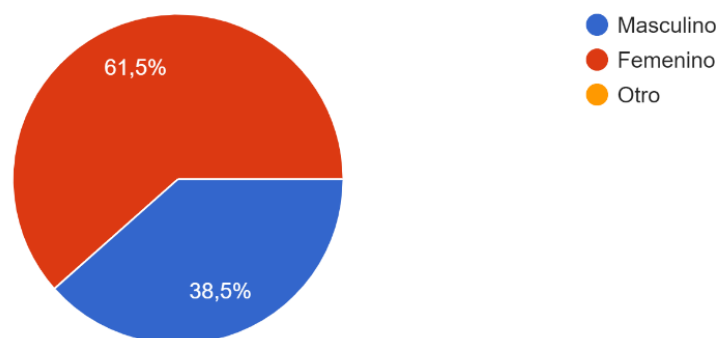


Figura 1. Distribución de género entre los participantes.

¿Qué edad tienes?

13 respuestas

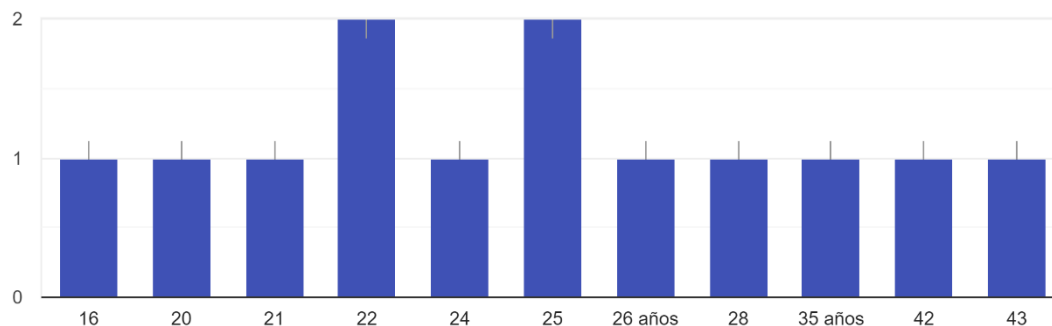


Figura 2. Distribución de edades entre los participantes

¿Qué nivel de español tienes?

13 respuestas

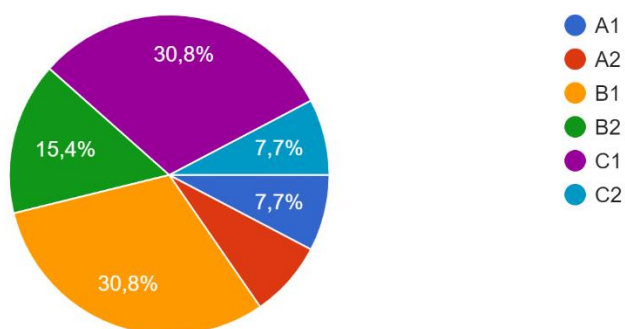


Figura 3. Distribución del nivel de español entre los participantes, según el sistema MCER.

¿Podrías acreditarlo con un certificado homologado?

13 respuestas

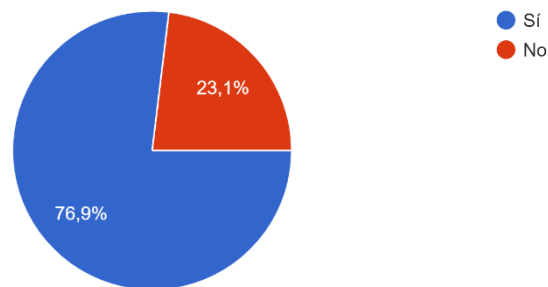


Figura 4. Posibilidad de acreditación del certificado homologado entre los participantes.

1- Juan se encuentra cenando en un restaurante con la familia de su pareja y quiere añadir sal a su comida, pero no tiene ningún salero cerca, así que...tes que se proponen emplearía para conseguir sal?

13 respuestas



Figura 5. Distribución de respuestas entre los participantes en la primera pregunta.

2- Juan está realizando un examen en la universidad. Hace tanto calor en el aula que Juan está empezando a sudar mucho, así que quiere abrir las ... que las abra. ¿Qué crees que le dirá al profesor?

13 respuestas

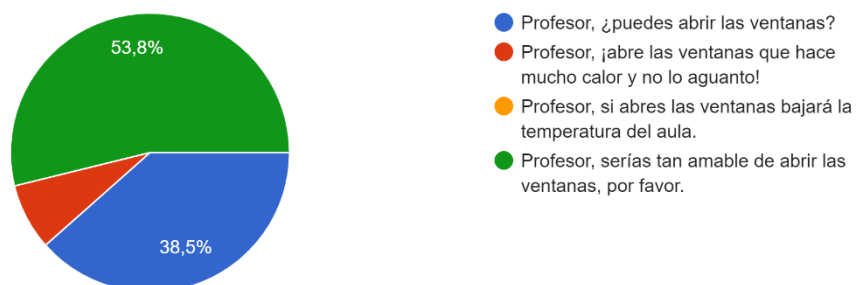


Figura 6. Distribución de respuestas entre los participantes en la segunda pregunta.

3- Juan se encuentra a una señora mayor en el supermercado a la que se le cae una lata de atún al suelo y no se puede agachar. Juan se ofrece a ayudarla. ¿Qué crees que le dirá?

13 respuestas

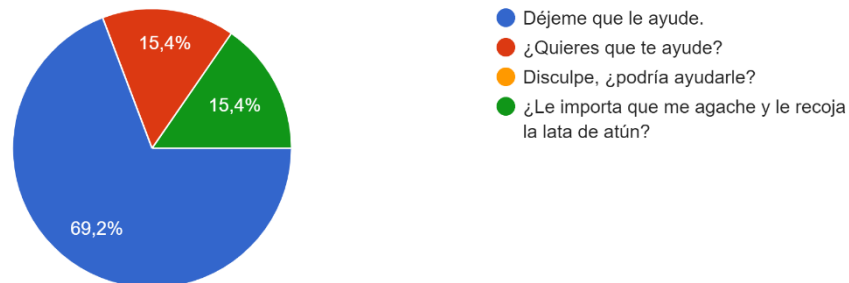


Figura 7. Distribución de respuestas entre los participantes en la tercera pregunta.

4- Juan necesita encontrar urgentemente a María. Como no la encuentra, le pregunta a un compañero de la universidad sobre el paradero de María. ¿Qué crees que le dirá a su compañero?

13 respuestas

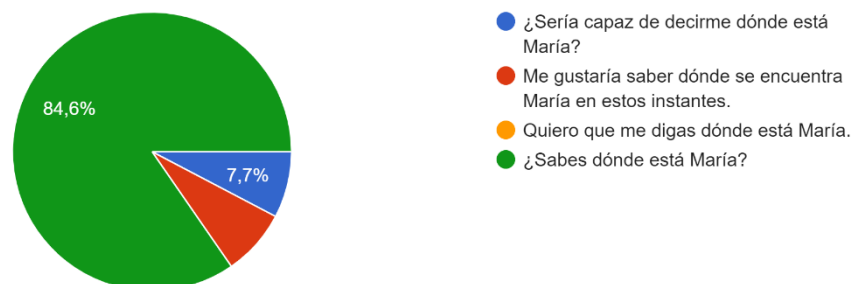


Figura 8. Distribución de respuestas entre los participantes en la cuarta pregunta.

5- Juan está escuchando a su profesor el cual está impartiendo un temario al que Juan no ha prestado atención. Juan quiere formular una pregunta... ¿Qué consideras que le dirá Juan?

13 respuestas



Figura 9. Distribución de respuestas entre los participantes en la quinta pregunta.

6- Juan necesita tres pilas AA para su calculadora. Decide ir a una tienda cercana a comprarlas. ¿Qué crees que le dirá Juan al dependiente de la tienda?

13 respuestas

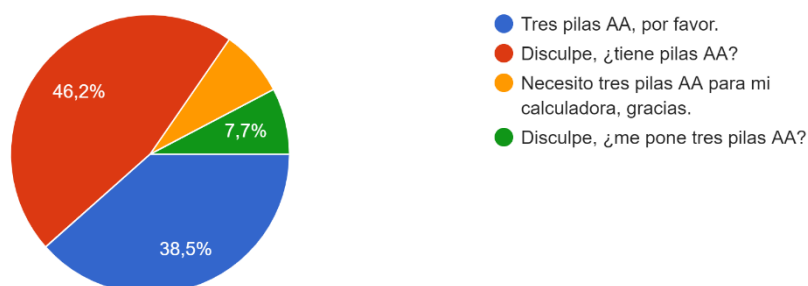


Figura 10. Distribución de respuestas entre los participantes en la sexta pregunta.

Se muestran a continuación las preguntas abiertas con las respuestas personales proporcionadas por los participantes:

7- Juan necesita perder peso porque pelagra su salud. Su mejor amiga, María, está preocupada por la salud de Juan, pero quiere asegurarse de no ofender sus sentimientos. ¿Qué crees que le diría a Juan?

- Juan, ¿te apetece salir conmigo cada semana para hacer deporte? Quiero practicar deporte y me gustaría tener una compañía. Sería genial si te animas para acompañarme.

- Juan, como tú mejor amiga, te digo sinceramente, tienes que cuidar mucho el peso, estoy muy preocupada por tu salud. Si necesitas cualquier ayuda, me lo dices.
- Mi amigo Juan, ¿te gustaría hacer ejercicios cuando tuvieras tiempo que será bueno para tu salud?
- Sería mejor cambiar tu forma de alimentación, ya que te veo más gordito que antes.
- Si quieres que alguien te acompañe a hacer ejercicio, siempre puedes llamarme.
- ¡Eres muy guapo ahora, pero creo que si pierdes peso, serás más guapo no?
- Juan, en serio, te recomendaría que pierda un poco peso para tu salud.
- Es mejor que pierdas tu peso si tu salud ya peligra, Juan.
- Chico listo, finalmente has dado la cuenta de tu peso
- Debes perder peso para mejorar tu salud, Juan
- Juan tu peso es alto, mejor bajas peso
- Perdona, creo que es mejor...
- Juan, tienes un peso elevado, me preocupa tu salud

8- Trabajas de cajero en un supermercado y quieres que el cliente te enseñe el contenido que hay dentro del bolso para asegurarte de que no ha cometido ningún robo. ¿Qué le dirías?

- Lo siento, pensé que sabías, no puedes traer tu propia bolsa en el supermercado, porque hay indicaciones en la entrada y puedes guardar tus pertenencias en la zona de custodia, pero si ya la tienes, tenemos que revisarlo, ¡espero que lo entiendas! ¡Muchas gracias por su cooperación!
- Hola, señor(a). Lo siento pero me podría mostrar lo que hay en su bolso? Es que no estoy seguro si me he equivocado unos productos.
- Disculpe Señor, ¿le importaría que me enseñara su bolsa?, es que tengo que revisarlo como el protocolo de nuestro trabajo, gracias
- Disculpa, te importaría abrir el bolso (no sé, pero no haré, para mi es un gran insulto)

- Hola perdóname. ¿Puedes mostrarme tu bolsa? porque la alarma estaba sonando.
- ¿Me permite ver su bolso, por favor? Es por seguridad solo.
- Señora, ¿me podría enseñar el interior del bolso?
- Disculpe, ¿me podría enseñar el bolso, por favor?
- Perdóname, déjame ver la bolsa por favor
- ¿Me podrías enseñar tu bolso, por favor?
- Enseña el bolso, es de protocolo
- Vaya, No hay nada
- Puede enseñar el bolso por favor

9- Quieres que tu secretario te escriba una carta en inglés. ¿Cómo se lo pedirías?

- Sólo puedo entender el inglés, si me puedes escribir en inglés, será muy bueno para mí, ¡gracias!
- Hola, ¿me podrías escribir una carta en inglés, por favor?
- Escribe una carta en inglés por favor, muchas gracias
- ¿Serías tan amable de escribirme una carta en inglés?
- Perdón, ¿podrías escribirme la carta en inglés porfa?
- Hola, me puedes escribir esta carta en inglés, vale?
- ¿Me podría escribir una carta en inglés, por favor?
- Susana, me puedes escribir una carta en inglés?
- ¿Me podrías escribir esta carta en inglés?
- ¿Me podrías escribir una carta en inglés?
- ¿Puedes escribir esta carta en inglés?
- Puedes ayudarme a...
- Secretario, ¿puedes escribir esta carta en inglés?

10- Necesitas hacer un bocadillo para tu hijo, pero te has quedado sin pan. ¿Qué le dirías para que fuera a comprarlo?

- Mira hijo, no quedamos pan para hacer el bocadillo, si quieres, compramos el pan y luego te lo prepararé el bocadillo, o te preparo otra cosa para comer.
- Ahora voy a salir a comprar un poco de pan para que hagas Bocadillo, y por supuesto voy a entrar en algunas de sus bebidas favoritas.

- Voy a cocinar esto, pero ya no tenemos pan, si quieres comer, puedes ir a comprar?
- Cariño, ¿te importaría que fueras a comprar pan?, es que no tenemos pan ahora
- No queda pan ¿podrías bajar a comprar? Luego te hago el bocadillo que quieras
- Cariño, me he quedado sin pan. Ve a comprármelo. Luego te lo hago.
- Cariño, ¿te importa salir un momento a comprar el pan, por favor?
- Hijo, necesito que salgas para comprar un pan.
- Va a comprar pan, no lo quedamos ningún
- ¿Me haces el favor de comprar un pan?
- Hijo, compra un pan
- Compra unos pan
- ¿Puedes tu comprar el pan?

III. Tablas MCER

A continuación se muestran las tablas del MCER en las que se engloban las competencias pragmáticas pertenecientes a cada nivel de la lengua española:

	FLEXIBILIDAD
C2	Manifiesta gran flexibilidad al reformular ideas con distintos elementos lingüísticos para poner énfasis, diferenciar según la situación, el interlocutor, etc., y eliminar la ambigüedad.
C1	Como B2+.
B2	Adapta lo que dice y los medios de expresarlo a la situación y al receptor, y adopta un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.
	Se sabe ajustar a los cambios de dirección, estilo y énfasis que se producen normalmente en la conversación. Varía la formulación de lo que quiere decir.
B1	Adapta su expresión para abordar situaciones menos habituales e incluso difíciles.
	Utiliza una gran diversidad de elementos lingüísticos sencillos con flexibilidad para expresar gran parte de lo que quiere.
A2	Adapta frases sencillas, bien ensayadas y memorizadas, a circunstancias particulares mediante una sustitución léxica limitada.
	Amplía frases aprendidas volviendo a combinar de un modo sencillo determinados elementos.

A1	No hay descriptor disponible.
----	-------------------------------

	TURNOS DE PALABRA
C2	Como C1
C1	Sabe cómo seleccionar la frase apropiada de entre una serie de funciones del discurso para iniciar sus comentarios adecuadamente, con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo mientras mantiene el turno de palabra y piensa.
B2	Interviene adecuadamente en debates utilizando los recursos lingüísticos apropiados para ello. Inicia, mantiene y termina el discurso adecuadamente, haciendo un uso eficaz de su turno de palabra. Inicia el discurso, toma el turno de palabra cuando es preciso y termina la conversación cuando debe, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Utiliza frases hechas (por ejemplo: «Es una pregunta de difícil respuesta») para ganar tiempo y mantener su turno de palabra mientras elabora lo que va a decir.
B1	Interviene en debates sobre temas cotidianos utilizando una frase apropiada para tomar la palabra.
	Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos o de interés personal
A2	Utiliza técnicas sencillas para iniciar, mantener o terminar una conversación breve. Inicia, mantiene y termina conversaciones sencillas cara a cara.
	Sabe cómo demandar atención.
A1	No hay descriptor disponible.

	DESARROLLO DE DESCRIPCIONES Y NARRACIONES
C2	Como C1
C1	Realiza descripciones y narraciones detalladas integrando varios temas, desarrollando aspectos concretos y terminando con una conclusión apropiada.
B2	Desarrolla descripciones o narraciones claras ampliando y apoyando sus puntos de vista sobre los aspectos principales, con detalles y ejemplos adecuados.
B1	Realiza, con razonable fluidez, narraciones o descripciones sencillas, mediante una secuencia lineal de elementos.
A2	Cuenta historias o describe algo con la ayuda de una lista sencilla de elementos.
A1	No hay descriptor disponible.

	COHERENCIA Y COHESIÓN
C2	Crea textos coherentes y cohesionados haciendo un uso completo y apropiado de una variedad de criterios de organización y de una gran diversidad de mecanismos de cohesión.
C1	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, mostrando un uso adecuado de criterios de organización, conectores y mecanismos de cohesión.
	Utiliza con eficacia una variedad de palabras de enlace para señalar con claridad las relaciones que existen entre las ideas.
B2	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para enlazar frases y crear un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» en una intervención larga.
B1	Enlaza una serie de elementos breves, concretos y sencillos para crear una secuencia cohesionada y lineal.
	Utiliza los conectores más frecuentes para enlazar oraciones simples con el fin de contar una historia o de describir mediante una sencilla enumeración de elementos
A2	Enlaza grupos de palabras con conectores sencillos, como, por ejemplo, «y», «pero» y «porque».
A1	Enlaza palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos, como «y» o «entonces».

IV. Ítem planteado por Hervás, Picó y Villarrubias (1990)

4. Estás haciendo un ejercicio de deberes. Piensa que lo has hecho bien pero no estás seguro. Quieres pedirle a un profesor que mire si tus respuestas son correctas. ¿Qué le dices?

- A. Ya podrías mararme esto un rato. ¿No?
- B. ¿Puede conectar mi ejercicio, por favor?
- C. ¿Puede mirarme este ejercicio para ver si mis respuestas son correctas, por favor?
- D. Oiga, por favor. ¿Esto es bien? (Hervás, Picó y Villarrubias, 1990: 195).