

M. Isabel Gibert Escofet

PRAGMÁTICA DE LA INTERLENGUA:
DESARROLLO DE UN TEST DE NIVEL DE
COMPRENSIÓN PRAGMÁTICA PARA
ESTUDIANTES SINOHABLANTES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

TESIS DOCTORAL

Dirigida por:

Dra. Mar Gutiérrez-Colón Plana

Dr. Pedro Manuel Medina García

Departamento de Estudios Ingleses y Alemanes



UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2014



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Departament d'Estudis Anglesos i Alemanys
Campus Catalunya
Avinguda Catalunya, 35
43002 Tarragona
Tel. 977 559 755
Fax 977 299 488

HAGO CONSTAR que el presente trabajo, titulado «Pragmática de la interlengua: desarrollo de un test de nivel de comprensión pragmática para estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera», que presenta la Sra. Maria Isabel Gibert Escofet para la obtención del título de Doctor, ha sido realizado bajo mi dirección en el Departamento de Estudios Ingleses y Alemanes de esta universidad y que cumple los requisitos para poder ser presentada.

Tarragona, 28 de septiembre de 2014

La directora de la Tesis Doctoral

El director de la Tesis Doctoral

Dra. Mar Gutiérrez-Colón Plana

Dr. Pedro Manuel Medina García

A l'Ava.

«Hablaba de manera ostentosa y a veces vulgar, porque, aunque sabía las generalidades de los idiomas, ignoraba los matices, tonos y usos locales, lo que a menudo lo hacía parecer torpe o grosero».

VARGAS LLOSA, *Travesuras de la niña mala*

Agradecimientos

Al departamento de Filologías Románicas de la Universidad Rovira i Virgili, por haber confiado en mí al concederme una beca predoctoral, especialmente a la Dra. Esther Forgas, que confió en mí desde el principio.

A mis directores de tesis, Mar Gutiérrez-Colón y Pedro Manuel Medina García, por el tiempo que me han dedicado y su apoyo moral.

A Yuening Hu y a Shan Huan por su tiempo al realizar la traducción al chino de las partes de la tesis que lo necesitaban.

A todos los estudiantes que han accedido a participar en este estudio, sin cuya ayuda hubiera sido imposible llevarlo a cabo.

A mis compañeros por su apoyo y su ayuda, sin la cual no hubiera podido pilotar el test, especialmente, gracias Sandra por estar ahí, como compañera y amiga, siempre dispuesta a echarme una mano.

A todos mis compañeros de doctorado, especialmente a Idioia Triana, a Loli Barbazán y a Alberto Lombardero con quienes he compartido penas y alegrías durante todo este tiempo.

A mi familia, mis tíos y primos, pero especialmente a mis padres por su apoyo incondicional.

A Anna y Helena por mostrar siempre tanta curiosidad hacia lo que hago y a Uri e Imma por tenerlos conmigo siempre.

A mis amigas, que sé que me están esperando. A Paqui, que cuando la necesito se sienta a mi lado.

A Jesu, por esperarme para seguir dándole a los pedales en esas rutas tan especiales.

RESUMEN

El objetivo principal de esta tesis es desarrollar un test de nivel de comprensión pragmática para estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. Un test de pragmática es una herramienta útil para mejorar la docencia y la investigación en la adquisición de la pragmática del español. Esta investigación describe, pues, el desarrollo del test y la comprobación de todos los requisitos de utilidad de un test de lengua y de fiabilidad y validez estadística recomendados por la bibliografía existente.

La tesis consta de dos estudios empíricos: un estudio preliminar y el estudio principal. En el estudio preliminar se crea una encuesta, cuyo objetivo final es conocer la percepción de dificultad que tienen los estudiantes chinos que están estudiando en universidades españolas. El objetivo de esta encuesta es determinar el grado de percepción de dificultad que tienen dichos estudiantes ante tales situaciones. Este estudio preliminar sirve de punto de partida para el diseño del estudio principal, elaborar un «Test de nivel de comprensión pragmática para estudiantes sinohablantes de ELE». Para ello, se emplea una metodología correlacional o psicométrica, mediante la cual se describen variables y se analizan sus relaciones a partir de una muestra representativa de sujetos.

Los resultados de este estudio muestran, ante todo, un producto final: un test estandarizado que cumple con los requisitos de utilidad (autenticidad, interactividad, impacto, practicabilidad y valoración y puntuación) propuestos por Bachman y Palmer (1996) para las pruebas de lengua y los requisitos estadísticos psicométricos de fiabilidad y validez. Además, los resultados demuestran, por una parte, que la percepción de dificultad que tienen los estudiantes chinos acerca de ciertas situaciones pragmáticas no se corresponde con el grado de dificultad que muestran los resultados del test y, por otra, que el nivel de comprensión pragmática de los estudiantes no está necesariamente en consonancia con el nivel de gramática que tienen. Estos resultados llevan a concluir que los estudiantes chinos de ELE necesitan más práctica guiada en clase que les ayude a adquirir consciencia pragmática y a ser competentes en la comprensión de las rutinas, las implicaturas y los actos de habla.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Competencia lingüística y competencia comunicativa	28
Tabla 2: Niveles de Referencia y pruebas en el DELE	85
Tabla 3: Kerbrat-Orecchioni (1996:51-52) y Calsamiglia y Tusón (1999:163-164)	104
Tabla 4: Características de los tests referidos a las normas (Brown, 2005:3)	113
Tabla 5: Procedimientos que aporten la máxima variabilidad a la recogida de datos	138
Tabla 6: Grado de dificultad de los ítems en el estudio preliminar	176
Tabla 7: Estadísticos descriptivos de la dificultad de las situaciones	178
Tabla 8: Descripción de las muestra según sexo en el estudio principal.....	229
Tabla 9: Descripción de las muestra según edad en el estudio principal.....	230
Tabla 10: Descripción de las muestra según nivel declarado de lengua en el estudio principal.....	230
Tabla 11: Descripción de las muestra según si tienen pareja española en el estudio principal.....	230
Tabla 12: Descripción de las muestra según tiempo de residencia en España en el estudio principal	231
Tabla 13: Tabla de los estadísticos de subescalas y escala total	233
Tabla 14: Percepción del nivel de dificultad de las funciones	235
Tabla 15: Tabla comparativa entre el estudio preliminar y el estudio principal.	237
Tabla 16: Grado de imposición, poder y distancia para las distintas funciones.	245
Tabla 17: Tabla comparativa de los niveles de gramática y pragmática	248
Tabla 18: Porcentajes ítem 51 gramática	252
Tabla 19: Porcentajes ítem 46 gramática	255
Tabla 20: Porcentajes ítem 52 gramática	256
Tabla 21: Porcentajes ítem 47 gramática	257
Tabla 22: Porcentajes ítem 49 gramática	258
Tabla 23: Baremación de los límites obtenidos.....	270
Tabla 24: Matriz de correlaciones intraescalas	271
Tabla 25: Matriz de correlaciones inter-elementos	271
Tabla 26: Tabla del análisis de fiabilidad y consistencia interna de las subescalas	272
Tabla 27: Matriz de correlaciones test-retest	274
Tabla 28: Tabla de puntuaciones de pragmática en la validación de criterio externo	279
Tabla 29: Correlaciones ente las puntuaciones inter-evaluadores y puntuaciones del test	280
Tabla 30: Panel de correlaciones ordinales entre evaluadores.....	281
Tabla 31: ANOVA entre las calificaciones obtenidas por los tres evaluadores en el test, para la variable puntuación total	282
Tabla 32: ANOVA sobre el grado de acuerdo entre evaluadores Subescala 1	282
Tabla 33: ANOVA sobre el grado de acuerdo entre evaluadores Subescala 2	283
Tabla 34: ANOVA sobre el grado de acuerdo entre evaluadores Subescala 3	283
Tabla 35: ANOVA entre las calificaciones obtenidas en el test para la variable puntuación total en el retest.....	284
Tabla 36: Estadísticos descriptivos. Puntuación total	285
Tabla 37: Barcemos percentiles de la puntuación total	287

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Sistema educativo en China.....	15
Ilustración 2: Centros que ofertan español en educación reglada: primaria, secundaria y FP. China continental y Hong Kong.....	16
Ilustración 3: Centros que ofertan español en educación reglada: primaria, secundaria y FP. China Continental	17
Ilustración 4: Centros de Educación Superior que ofertan español en China continental	19
Ilustración 5: Relación entre la gramática y la pragmática (Leech, 1983:11).....	65
Ilustración 6: Definición teórica de gramática y pragmática según Purpura (2004:62)	67
Ilustración 7: Silencio intencional y silencio no intencional según Kurzon (1995 y 2007)	100
Ilustración 8: Fases del desarrollo de un test según Bachman y Palmer (1996:87)	109
Ilustración 9: Fases del desarrollo de un test según Milanovic (2002:5).....	111
Ilustración 10: Relación entre medida, tests y evaluación Bachman (1990:23).....	112
Ilustración 11: El model de Canale y Swain (1980).....	125
Ilustración 12: Modelo de Bachman 1990.....	130
Ilustración 13: : La interfaz de las instrucciones en español y chino de la encuesta del estudio preliminar en español y chino (Encuesta 4)	173
Ilustración 14: Valores mínimos y máximos del grado de dificultad del estudio preliminar.....	178
Ilustración 15: Definición de la utilidad de un test según Bachman y Palmer.....	180
Ilustración 16: Correspondencias entre el uso de la lengua y el rendimiento en una prueba de lengua ..	182
Ilustración 17: Consideraciones del diseño de los componentes and cualidades de utilidad en el desarrollo de las tareas del test.....	184
Ilustración 18: Ejemplo del tipo de tarea de la Sección 1 (Rutinas)	185
Ilustración 19: Ejemplo del tipo de tarea de la Sección 2 (Implicaturas)	186
Ilustración 20: Ejemplo del tipo de tarea de la Sección 3 (Actos de habla).....	187
Ilustración 21: Ejemplo del interfaz del test piloto para nativos.....	198
Ilustración 22: Muestra de la introducción en la sección 1 «Rutinas»	200
Ilustración 23: Muestra de la introducción en la sección 1 «Implicaturas»	201
Ilustración 24: Muestra de la introducción a la sección 3 del test piloto para nativos	202
Ilustración 25: Muestra de las instrucciones para responder a la sección 1 «Rutinas»	203
Ilustración 26: Muestra de las instrucciones para responder a la sección 2 «Implicaturas»	204
Ilustración 27: Muestra de las instrucciones para responder a la sección 3 «Actos de habla»	205
Ilustración 28: Muestra de la parte del test piloto 1 (datos personales del usuario)	206
Ilustración 29: Ejemplo de pregunta de la Sección 1: «Rutinas».....	208
Ilustración 30: Ejemplo de pregunta de la sección 2: «Implicaturas»	209
Ilustración 31: Ejemplo de pregunta de la sección 3: «Actos de habla»	210
Ilustración 32: Muestra de la introducción del test piloto 3	213
Ilustración 33: Muestra de las instrucciones generales del test piloto 3	214
Ilustración 34: Captura de pantalla del apartado 3 del test <i>Datos personales</i>	216
Ilustración 35: Instrucciones para el apartado 4 «Parte I: Gramática»	217
Ilustración 36: Muestra del interfaz de las preguntas de la Parte I: Gramática	218
Ilustración 37: Interfaz de las preguntas de gramática	219
Ilustración 38: Pantalla de introducción a la «Parte II: Pragmática».....	220
Ilustración 39: Pantalla de introducción a la «Sección 1: Rutinas»	221
Ilustración 40: Muestra introducción a la «Sección II: Implicaturas».....	222
Ilustración 41: Muestra introducción a la «Sección II: Actos de habla»	223
Ilustración 42: Muestra pregunta sección 1 (Rutinas).....	224
Ilustración 43: Muestra de la interfaz de una pregunta en la sección 2 (implicaturas)	225
Ilustración 44: Muestra pregunta sección 3 (Actos de habla)	226
Ilustración 45: Porcentajes ítem 37 gramática	254
Ilustración 46: Definición de autenticidad según Bachman y Palmer	260
Ilustración 47: Interactividad según Bachman y Palmer	262
Ilustración 48: Comprobación de autenticidad de los ítems en el test piloto para nativos	264
Ilustración 49: Impacto según Bachman y Palmer	265
Ilustración 50: Practicabilidad según Bachman y Palmer	268

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	2
ORGANIZACIÓN DE LA TESIS	2
1. INTRODUCCIÓN	3
2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	7
3. OBJETIVOS.....	8
3.1. <i>Objetivos generales</i>	9
3.2. <i>Objetivos específicos</i>	9
4. PREGUNTAS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN	10
SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	12
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZACIÓN.....	12
1. ANTECEDENTES: PANORAMA LINGÜÍSTICO EN CHINA	12
2. LAS LENGUAS EXTRANJERAS Y EL ESPAÑOL EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHINO	13
3. ESTUDIANTES CHINOS EN ESPAÑA.....	23
CAPÍTULO 2: APROXIMACIONES CONCEPTUALES A LA PRAGMÁTICA DE LA INTERLENGUA	26
1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	26
1.1. <i>Definición</i>	27
1.2. <i>Los modelos de competencia comunicativa</i>	29
1.3. <i>Conclusiones</i>	36
2. PRAGMÁTICA DE LA INTERLENGUA	38
2.1. <i>Definiciones de pragmática</i>	38
2.1.1. <i>La pragmalingüística y la sociopragmática</i>	41
2.2. <i>La pragmática de la interlengua</i>	43
2.3. <i>Componentes del conocimiento pragmático: las rutinas conversacionales, las implicaturas y los actos de habla</i>	47
2.3.1. <i>Las rutinas conversacionales</i>	47
2.3.2. <i>Las implicaturas</i>	51
2.3.3. <i>Los actos de habla</i>	54
2.4. <i>La comprensión pragmática</i>	61
2.5. <i>La investigación de la pragmática de la interlengua</i>	62
2.6. <i>Gramática y pragmática</i>	64
3. LA PRAGMÁTICA DE LA INTERLENGUA EN ELE	69
3.1. <i>La importancia de la pragmática en el MCER y su evaluación</i>	69
3.2. <i>Las competencias pragmáticas en el PCIC</i>	79
3.3. <i>La evaluación certificativa y el componente pragmático</i>	83
4. EL FRACASO PRAGMÁTICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHINOS DE ELE	86
4.1. <i>Cuestiones previas</i>	87
4.2. <i>Cultura, estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes chinos</i>	89
4.2.1. <i>La cultura china: valores y actitudes</i>	89
4.2.2. <i>Estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes chinos</i>	95
4.3. <i>Interferencias pragmáticas derivadas de la cultura y la lengua china</i>	99
CAPÍTULO 3: APROXIMACIONES CONCEPTUALES AL DESARROLLO DE LOS TESTS ...	106
1.1. <i>Medida, test y evaluación</i>	106

1.2. Evaluación de la pragmática en una segunda lengua e instrumentos de investigación	113
1.2.1. Instrumentos de investigación	115
1.3. Relación entre validez y fiabilidad	117
1.4. Evaluación de la fiabilidad	119
1.4.1. Estabilidad temporal	119
1.4.2. Consistencia interna	119
CAPÍTULO 4: DE LOS TESTS COMUNICATIVOS A LOS TESTS DE PRAGMÁTICA	120
1. ANTECEDENTES Y APORTACIONES TEÓRICAS: LOS PRIMEROS TESTS COMUNICATIVOS	120
1.1. Lado (1961)	121
1.2. Oller (1979)	122
1.3. Canale y Swain (1980); Canale (1983)	125
1.4. Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996)	128
2. REVISIÓN DE LOS TESTS DE PRAGMÁTICA EXISTENTES	134
2.1. Farhady (1980)	135
2.2. Hervás, Picó y Villarrubias (1990)	137
2.3. Hudson, Detmer y Brown (1992-1995)	137
2.4. Yamashita (1996)	139
2.5. Yoshitake (1997)	141
2.6. Jianda (2004)	142
2.7. Ahn (2005)	144
2.8. Roever (2005)	145
2.9. Tada (2005)	147
2.10. Taguchi (2008)	149
2.11. Itomitsu (2009)	151
2.12. Grabowski (2008, 2009)	153
2.13. Schauer (2009)	155
2.14. Birjandi y Rezaei (2010)	157
TERCERA PARTE: ESTUDIOS EMPÍRICOS	160
CAPÍTULO 5: METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	161
1. ESTUDIO PRELIMINAR	163
1.1. Descripción general y objetivos del estudio preliminar	164
1.2. Muestra	167
1.3. Escala de medida	168
1.4. Fuentes de elaboración del estudio	169
1.5. Problemas en la elaboración del estudio preliminar	169
1.6. Gradación de las situaciones	175
1.7. Resultados y justificación estadística	175
1.7.1. Análisis	175
1.7.2. Validez del constructo	176
1.7.3. Selección de los ítems relevantes	177
1.7.4. Validez y fiabilidad	178
2. ESTUDIO PRINCIPAL	179
2.1. Descripción del estudio principal	179
2.2. Desarrollo del test: diseño	181
2.2.1. Objetivos	181
2.2.2. Descripción del uso de la lengua meta	181
2.2.3. Definición del constructo	188
2.2.4. Definición de las variables	192

2.3. Desarrollo del test: operacionalización.....	194
2.3.1. Desarrollo y descripción de los tests piloto.....	197
2.4. Desarrollo del test: administración.....	227
2.4.1. Determinación de la población de estudio.....	227
2.4.2. Descripción de la muestra de estudiantes participantes.....	227
CAPÍTULO 6: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	232
1. TEST DE NIVEL DE COMPRENSIÓN PRAGMÁTICA PARA ESTUDIANTES SINOHABLANTES DE ELE.....	232
1.1. Estadísticos de las subescalas y la escala total. Estadísticos descriptivos.....	232
1.2. Percepción de la dificultad de las situaciones pragmáticas.....	233
1.3. Relación entre el nivel de pragmática y el nivel de gramática.....	248
2. UTILIDAD, FIABILIDAD Y VALIDEZ DEL TEST.....	258
2.1. Cualidades del test que evalúan su utilidad.....	259
2.1.1. Autenticidad.....	259
2.1.2. Interactividad.....	261
2.1.3. Impacto.....	265
2.1.4. Practicabilidad.....	268
2.1.5. Valoración y puntuación de los resultados.....	269
2.2. Justificación estadística.....	269
2.2.1. Análisis de fiabilidad del test.....	269
2.2.2. Análisis de validez.....	274
CUARTA PARTE: RECAPITULACIÓN.....	288
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES.....	288
CAPÍTULO 8: LIMITACIONES, APLICACIONES Y PERSPECTIVAS DEL ESTUDIO.....	292
1. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	292
1.1. Limitaciones prácticas y pedagógicas.....	292
1.2. Limitaciones metodológicas.....	293
1.2.1. Limitaciones metodológicas en el estudio preliminar.....	293
1.2.2. Limitaciones metodológicas en el estudio principal.....	294
2. APLICACIÓN Y PERSPECTIVAS.....	298
BIBLIOGRAFÍA.....	302
ANEJO 1.....	326
CUESTIONARIO DEL ESTUDIO PRELIMINAR.....	326
ANEJO 2.....	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
DOCUMENTOS COMPLEMENTARIOS DEL TEST DE NIVEL DE COMPRENSIÓN PRAGMÁTICA	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.
NO DEFINIDO.	

PRIMERA PARTE: PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Organización de la tesis

La tesis consta de 4 partes:

La primera parte (Presentación de la Investigación) está dedicada a la presentación de la tesis. En ella se expone el tema que va a tratar y los objetivos e hipótesis de la misma.

La segunda parte (Marco Teórico), consta de cuatro capítulos. El primer capítulo contextualiza la situación de la que proceden los estudiantes chinos que llegan para estudiar español en España, centrándolo en el papel de la L1 de estos estudiantes y presentando una perspectiva general de la situación de las diferentes lenguas que se hablan en China. Se da, así, una visión general de la importancia que éstas tienen en el bagaje lingüístico que traen los estudiantes sinohablantes. A este punto le sigue una visión histórica y otra actual de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en el país, focalizándolo especialmente en la evolución de la enseñanza del español como lengua extranjera en China, su papel en el sistema educativo chino y el papel de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en China. Este capítulo se cierra con una perspectiva de la evolución de las estancias lingüísticas de los estudiantes chinos en el extranjero y un análisis de las razones que llevan a estos alumnos a estudiar en España.

El capítulo 2 y el 3 concentran el cuerpo teórico de la tesis. En el capítulo 2 se definen los conceptos más destacados relacionados con la pragmática de la interlengua, seguido de una revisión de las investigaciones que tienen la pragmática de la interlengua como objeto de estudio y concluye con un apartado en el que se analiza la relación entre gramática y pragmática. La parte final de este capítulo se centra en la presencia del componente pragmático en las clases de español como lengua extranjera y la repercusión que ésta tiene en la evaluación de la lengua. El capítulo 2 lo cierra un análisis de las razones por las que los estudiantes sinohablantes pueden verse abocados al fracaso pragmático. El análisis de la cultura, estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes chinos ayuda a comprender la importancia de trabajar la pragmática con estos grupos.

El capítulo 3 amplía el marco teórico de la tesis con una revisión de los aspectos conceptuales básicos para el desarrollo de los tests. En este capítulo se definen tanto conceptos lingüísticos como estadísticos. Dentro de los conceptos lingüísticos se delimita la diferencia entre medida, test y evaluación y la evaluación pragmática de una segunda lengua. En cuanto a los conceptos estadísticos se ve la relación entre validez y fiabilidad y el método test-retest.

El capítulo 4 cierra esta segunda parte de la tesis (Marco Teórico) con una revisión exhaustiva de los test de pragmática de la interlengua existentes hasta el momento, empezando por los antecedentes en la teoría de la evaluación comunicativa de las lenguas que marcaron investigadores como Lado (1961), Oller (1979), Canale y Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990) o Bachaman y Palmer (1996).

La tercera parte de la tesis (Estudios Empíricos) constituye la parte fundamental de esta investigación y engloba la metodología de los estudios realizados y los resultados y discusión de los mismos, en dos capítulos separados: capítulo 5 y capítulo 6. En el capítulo 5 se describen los dos estudios empíricos realizados, se detallan los pasos que se han seguido para llevar a cabo cada uno de ellos y se describe cómo se ha desarrollado el estudio principal, el test de nivel de comprensión pragmática. Este capítulo también es el que describe las tres fases del test, diseño, operacionalización y administración del test. Esta tercera parte se cierra con el capítulo 6 que presenta los resultados obtenidos. En él se contrastan las preguntas de investigación y las hipótesis planteadas en el estudio con los resultados arrojados por la recogida y análisis de los datos.

La tesis concluye con una cuarta parte (Recapitulación) en la que se recogen las conclusiones (Capítulo 7) y el análisis de las limitaciones encontradas en el estudio, así como las posibles aplicaciones y futuros estudios que se derivan del mismo (Capítulo 8 «Limitaciones y perspectivas»).

1. Introducción

El presente estudio está enmarcado en el campo de la pragmática de la interlengua, es decir, «*the study of nonnative speakers' use and acquisition of linguistic action*

patterns in a second language (L2)»¹ (Kasper y Blum-Kulka, 1993:3) y amplía los conocimientos existentes hasta el momento sobre el proceso de aprendizaje de la pragmática de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera (ELE) que se encuentran en un contexto de inmersión lingüística en España.

El componente pragmático forma parte de la competencia comunicativa de una lengua y su dominio hace posible el uso adecuado de la misma en cada situación comunicativa específica (Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990) y un test de pragmática como tal es una herramienta que resulta útil para mejorar la docencia de grupos meta concretos y la investigación en la adquisición del español como lengua extranjera (ELE) o segunda lengua (L2)².

Los estudios de la pragmática de la interlengua son relativamente recientes y la mayoría de ellos se centran en el inglés como lengua extranjera o segunda lengua (van Dijk, 1977; Canale y Swain, 1980; Corder, 1982; Canale, 1983; Hymes, Mugler, y Coste, 1984; Bouton, 1988; Bachman, 1990; Kasper y Dahl, 1991; Rose, 1992; Kasper y Blum-Kulka, 1993; Cenoz y Valencia, 1996; Bardovi-Harlig, Dörnyei, 1998; Bou Franch, 1998; Kasper, 1998; Gutiérrez-Colón, 2001; Rose y Kasper, 2001; Kasper y Rose, 2002; Liu, 2002; Witten, 2002; Barron, 2003; Bardovi-Harlig y Griffin, 2005; Schauer, 2009; Taguchi, 2011). En menor cantidad, también existen estudios de la pragmática de la interlengua en la enseñanza de español como lengua extranjera (Hervás, Picó, y Villarrubias, 1990; Calvo Pérez, 1994; Matte Bon, 1995; Cenoz y Valencia, 1996; Gelabert, 1996; Lara, 2001; Bravo y Briz Gómez, 2004; Steele, 2006; Gaviño Rodríguez, 2008; Grabowski, 2008; Alvarado Ortega, 2010; Toledo Vega, 2012; Romero Betancourt, 2012; Campillos Llanos, 2013). Existen también múltiples grupos de investigación que se dedican a la pragmática del español o al español conversacional. Entre ellos los más destacados son Val.Es.Co (Universidad de Valencia y Universidad de Alicante) que cuenta con un corpus digitalizado que recoge una muestra de español coloquial, GRIALE de la Universidad de Alicante o el programa EDICE que estudio el discurso de la cortesía en español, dirigido por Diana Bravo.

¹Trad. de la A. «El estudio del uso y adquisición de una segunda lengua de los modelos de acción lingüística en los hablantes no nativos» (Kasper y Blum-Kulka, 1993)

² Se opta por la denominación Segunda Lengua como distinción a Español Lengua Extranjera (ELE), porque se considera la lengua extranjera como una lengua que no es la L1 ni la lengua propia del país en que se estudia o se aprende (es decir, es lengua de otro país). (Pato y Fantechi, 2012)

Si los estudios de pragmática de la interlengua son pocos, todavía son menos los que se llevan a cabo para el desarrollo de la evaluación de la competencia pragmática en LE o L2 a través de tests que evalúen la pragmática. Farhady (1980) llevó a cabo un primer acercamiento a un test de pragmática con un test funcional de inglés como lengua extranjera; Hudson, Brown y Detmer idearon en 1992 un marco para un test de pragmática intercultural en inglés que se materializó en 1995 en un test de pragmática que ha servido como base de varios tests posteriores. Otros investigadores han desarrollado tests para medir la pragmática de los estudiantes de inglés como lengua extranjera o segunda lengua: Yoshitake (1997) y Tada (2005) desarrollaron un test de pragmática de la interlengua para estudiantes japoneses de inglés; Jianda (2004) lo hizo para estudiantes chinos de inglés; Ahn (2005) para estudiantes coreanos de inglés como lengua extranjera; o Birjandi y Rezaei (2010) para iraníes. Schauer (2009) estudió a través de un test de pragmática la consciencia pragmática de los estudiantes de inglés como lengua extranjera e inglés como segunda lengua y comparó su adquisición entre los estudiantes alemanes que estudian inglés en su país y los que están en *study abroad* durante un año. Existen también otros estudios que han desarrollado tests de pragmática para el japonés (Yamashita 1996; Taguchi 2005, 2011; Itomitsu 2009). Sin embargo, en español sólo existe un test funcional que es una primera aproximación a la evaluación de la pragmática del español como lengua extranjera (Hervás, Picó y Villarrubias, 1990), basado en el test funcional de Farhady (1980).

No existe ningún test de nivel para medir la comprensión pragmática del español y tampoco existe, pues, ninguno que sea específico para estudiantes sinohablantes. La popularidad del español entre los estudiantes chinos universitarios ha incrementado de forma significativa su presencia en las universidades españolas. Los profesores de ELE han detectado una carencia de materiales para este perfil de alumnado. La creación de materiales que aborden de forma específica las necesidades que surgen de la gran distancia cultural y lingüística entre el chino y el español podrá llevarse a cabo con mayor precisión si es posible conocer el nivel de comprensión pragmática de los estudiantes. La pragmática se presenta como un componente al que hay que prestar especial atención debido al enfoque que recibe la enseñanza de ELE en las universidades chinas, basado en la gramática, el léxico y la traducción, sobre todo a partir de textos escritos.

La competencia comunicativa empieza a estar presente en el currículo oficial de español en China con la aparición de los primeros diseños curriculares en los años 1998 y 2000³, aunque estos programas no introducen novedades significativas respecto a la práctica que se había estado llevando a cabo hasta el momento. Dichos documentos «hacen referencia el sentido comunicativo del aprendizaje de la lengua [...] [y de] *cuidar el arte comunicativo*⁴» (Sánchez Griñán, 2008b:96), pero en ellos no se menciona el nivel pragmático de la lengua, la comprensión y producción, sino que se refieren exclusivamente a la «codificación y descodificación del sistema lingüístico [...] obviando el papel de las inferencias pragmáticas en el proceso comunicativo» (Sánchez Griñán, 2008b:96). Sigue tratándose, pues, de la enseñanza de la lengua desde una metodología basada en el método gramática-traducción y el enfoque estructuralista.

Las estancias en un contexto de inmersión lingüística en la segunda lengua mejoran significativamente la consciencia que los estudiantes tienen de los errores pragmáticos, (Bouton, 1994; Matsumura, 2003; Hassall, 2006; y Schauer 2009), pero esto no significa que lo hagan al mismo ritmo en que lo hace la gramática. Schauer (2009) demuestra que los estudiantes alemanes que están integrados en programas de *study abroad* en el Reino Unido al final de sus nueve meses de estancia en el país llegan a conseguir una consciencia pragmática similar a la de un nativo. No obstante habría que preguntarse si pasa lo mismo en los casos de estudiantes con una lengua y una cultura tan distante como es la china. Como hemos visto, la enseñanza del español en China se basa esencialmente en la gramática, el léxico y la lectura (Sánchez Griñán, 2008b:94-102), por lo que los estudiantes chinos muy a menudo están abocados al fracaso pragmático cuando se enfrentan a situaciones reales en España o en su relación con españoles (Liang y Han, 2005:10).

Para comprobar qué nivel de pragmática tienen los estudiantes chinos al inicio de un programa de inmersión y qué nivel alcanzan al finalizarlo, se ha desarrollado un test de comprensión pragmática que permite medir su nivel de comprensión pragmática en

³ El «Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores chinas» (Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, sección de español, 1998) y el «Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores chinas» (Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, sección de español, 2000)

⁴ Las cursivas son del autor.

contextos propios de estudiantes universitarios (situaciones cotidianas susceptibles de formar parte de la vida de los estudiantes residentes en España).

2. Justificación del estudio

Durante mucho tiempo para medir la competencia lingüística de un estudiante se usaban los mismos tests fuera cual fuera el grupo meta, ya que se asumía que los procesos de aprendizaje de una lengua extranjera eran iguales para todos los aprendientes (Bachman y Palmer, 1996:4). Sin embargo, no podemos asumir que existe un test ideal para todos los grupos. El número cada vez mayor de estudiantes de ELE sinohablantes crea la necesidad de poder disponer de un test específico que detecte los puntos fuertes y los puntos débiles de este colectivo y ello revertirá en beneficio de una mejor calidad y adaptación de los materiales para la enseñanza y aprendizaje de ELE a sinohablantes.

Bachman y Palmer resumen la competencia en la elaboración de tests de lengua en 5 puntos:

- 1) An understanding of the fundamental considerations that must be addressed at the start of any language testing effort, whether this involves the development of new tests or selection of existing language tests;*
- 2) An understanding of the fundamental issues and concerns in the appropriate use of language tests;*
- 3) An understanding of the fundamental issues, approaches, and methods used in measurement and evaluation;*
- 4) The ability to design, develop, evaluate and use language tests in ways that are appropriate for a given purpose, context, and group of test takers;*
- 5) The ability to critically read published research in language testing and information about published tests in order to make informed decisions⁵. (1996:8)*

⁵ Trad. de la A. «1) La comprensión de las consideraciones fundamentales que deben ser abordadas al inicio de cualquier realización de una prueba de lengua, se trate del desarrollo de pruebas nuevas o de la selección de pruebas de lengua ya existentes; 2) La comprensión de los problemas y cuestiones fundamentales en el uso apropiado de las pruebas de lengua; 3) La comprensión de los temas fundamentales, enfoques y métodos utilizados en la medición y la evaluación; 4) La capacidad para diseñar, desarrollar, evaluar y utilizar pruebas de lengua de forma apropiada para un fin determinado, un contexto y de grupo de candidatos; 5) La capacidad de leer críticamente las investigaciones

Además, añaden que todo test de lengua debe seguir las corrientes metodológicas actuales, según las cuales es indispensable que exista una relación clara entre el test de lengua y el uso de la lengua y que se defina explícitamente las cualidades (fiabilidad, constructo, validez, autenticidad, interactividad, impacto y practicabilidad⁶) y la utilidad del test como un factor más de calidad del mismo.

Este trabajo cumple con todos los puntos propuestos por Bachman y Palmer así como con los requisitos estadísticos necesarios para conseguir obtener un test de nivel de comprensión pragmática de calidad y dar respuesta a los objetivos planteados y a las preguntas de investigación que llevan a las hipótesis sobre la que se asienta el mismo. Estos objetivos, preguntas de investigación e hipótesis están planteados en el apartado 4 y 5 de este capítulo.

3. Objetivos

El objetivo principal de esta tesis es crear un test de nivel de comprensión pragmática a medida para los estudiantes chinos que se encuentran estudiando en una universidad española. Se trata de un test que siga los criterios de utilidad y fiabilidad y que esté estadísticamente validado para poder conocer su nivel de pragmática y, así, compararlo con su nivel de gramática. La imagen que resultará de esta comparación permitirá elaborar una imagen muy precisa del nivel de lengua de los mismos. Estos datos proporcionarán al docente información muy valiosa sobre las necesidades formativas, ya sea del grupo en conjunto o de los individuos que lo forman por separado.

Esta tesis tiene dos vertientes que, aunque estén expuestas por separado, están estrechamente relacionadas:

- 1) por una parte, la creación de un test de comprensión pragmática que tenga la utilidad, la fiabilidad y la validez que le otorga cumplir con las cualidades expuestas por Bachman y Palmer (1996) y, por otra, que cumpla los requisitos estadísticos psicométricos de fiabilidad y validez; y

publicadas sobre las pruebas de lengua y la documentación acerca de las ya publicadas con el fin de tomar decisiones fundamentadas.» (Bachman y Palmer, 1996:8)

⁶ Para Bachman y Palmer en término en inglés es *practicality*.

2) conocer el nivel de comprensión pragmática de los estudiantes universitarios sinohablantes que se encuentran estudiando español en España.

A continuación se relacionan con detalle los objetivos generales y específicos de la investigación:

3.1. Objetivos generales

En esta tesis se contemplan tres objetivos generales:

1) Desarrollar un test de nivel de comprensión pragmática útil y estadísticamente validado y fiable, específico para estudiantes sinohablantes de ELE en contexto de inmersión lingüística.

2) Identificar los puntos más conflictivos de la pragmática de la interlengua en estudiantes sinohablantes de ELE, tanto desde la perspectiva subjetiva de los propios estudiantes como desde la perspectiva objetiva del test.

3) Contribuir al estudio de la adquisición de ELE en estudiantes sinohablantes para ver la correlación existente entre el nivel de gramática y el de pragmática.

3.2. Objetivos específicos

Del objetivo general 1 —«Desarrollar un test de nivel de comprensión pragmática estadísticamente validado y fiable, específico para estudiantes sinohablantes de ELE en contexto de inmersión lingüística»— se derivan los siguientes objetivos específicos:

1) Desarrollar un test de nivel de comprensión pragmática, específico para estudiantes sinohablantes de ELE que sea fiable y esté validado para conocer el nivel de pragmática de la interlengua de los estudiantes universitarios sinohablantes de ELE.

2) Desarrollar un test de nivel fiable y validado de comprensión pragmática específico para estudiantes sinohablantes de ELE que sirva como herramienta para futuros estudios sobre la pragmática de la interlengua en estudiantes sinohablantes de ELE.

Del objetivo general 2 —«Identificar los puntos más conflictivos de la pragmática de la interlengua en estudiantes sinohablantes de ELE»— se derivan los siguientes objetivos específicos:

3) Detectar el nivel de comprensión pragmática que tienen los estudiantes universitarios sinohablantes que se encuentran en una situación de inmersión lingüística.

4) Detectar las dificultades y carencias de los estudiantes chinos universitarios en la pragmática española para que: a) proporcione a los profesores de ELE información fiable y contrastada para desarrollar futuros estudios sobre el tema; b) sirva a los profesores de ELE para la elaboración de programaciones didácticas y materiales docentes específicos que trabajen esta competencia centrada en las necesidades de los estudiantes universitarios sinohablantes de ELE.

5) Evaluar comparativamente el nivel de gramática con el de comprensión pragmática de los estudiantes, para comprobar si los niveles de ambas competencias se corresponden.

4. Preguntas e hipótesis de investigación

Dado los objetivos expuestos, se ha utilizado un método cuantitativo. Se plantean las siguientes preguntas de investigación con las correspondientes hipótesis a las que se dará respuesta con el mismo:

Pregunta de investigación 1

¿Se puede medir de forma fiable el nivel de comprensión pragmática que tienen los estudiantes universitarios sinohablantes de ELE?

Hipótesis 1

Es posible desarrollar un test útil, fiable y validado que mida el nivel de comprensión pragmática específicos para los estudiantes chinos de ELE.

Pregunta de investigación 2

¿Coincide la percepción de dificultad de las distintas situaciones pragmáticas que tienen los propios estudiantes con su con el nivel de dificultad que refleja el test de comprensión pragmática? En la encuesta preliminar, se pide a los estudiantes que valoren de más fácil a más difícil determinadas situaciones, ¿el resultado del test avala que estas situaciones percibidas como difíciles realmente lo son?

Hipótesis 2

La percepción de dificultad que tienen los estudiantes chinos acerca de ciertas situaciones pragmáticas no se corresponde con su grado de dificultad real.

Pregunta de investigación 3

¿Cuál es la relación entre el nivel de gramática de los estudiantes y su nivel de pragmática? ¿Existe una relación entre el conocimiento gramatical y la comprensión

pragmática? ¿Existen diferencias significativas entre los “supuestos” niveles de los estudiantes y los niveles obtenidos en las pruebas de comprensión pragmática?

Hipótesis 3

El nivel de comprensión pragmática no siempre se corresponde con el nivel de gramática que tienen los estudiantes, el primero es menor que el segundo.

SEGUNDA PARTE: MARCO TEÓRICO

Esta segunda parte empieza con una contextualización del estudio que da paso a los fundamentos teóricos de la enseñanza de ELE a los estudiantes chinos y, en ella, se revisa la bibliografía existente sobre la competencia comunicativa y la pragmática y los fundamentos de la elaboración de tests de lengua. Además, en esta parte se estudia la evolución de la evaluación comunicativa de las lenguas. Un análisis de los tests de pragmática para estudiantes de lengua extranjera existentes sirve para cerrar el «Marco Teórico».

Capítulo 1: Contextualización

1. *Antecedentes: panorama lingüístico en China*

A pesar de la gran diversidad lingüística y étnica que forma la República Popular China, el 90% de su población pertenece a un único grupo, los Han, cuyo sustrato cultural es el que se conoce como el *propriadamente chino* (Martínez Robles, 2007). La realidad lingüística del país es una realidad compleja, formada por una amplia variedad de familias dialectales y subdialectales de diferentes orígenes, muchas de ellas sin relación entre sí. Esta heterogeneidad lingüística de la que está formado el país, es la esencia del mismo. Actualmente, en China existen 292 lenguas vivas, de entre las cuales predominan las lenguas sínicas (más del 90%), si bien existen minorías importantes de las familias sinotibetana, altaica, hmong-mien, tai-kadai y de otras cuatro familias lingüísticas más. La mayoría de las lenguas o dialectos son ininteligibles entre ellos.

Los dialectos se han definido desde el ámbito de la lingüística como variedades que pertenecen a una misma lengua, pero que se distinguen por ciertos rasgos de vocabulario, fonología o sintaxis propios de las distintas regiones de dominio de esa lengua, técnicamente «estructura lingüística fuertemente diferenciada [...] un sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida, normalmente, con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación frente a otros de origen común» (Alvar, 2006:13). Sin embargo, en China se refieren a dialectos considerando los factores extralingüísticos (historia, sociología, economía, etc.) y la

definición puramente lingüística se convierte en una definición parcial e insuficiente (Alvar, 2006:14). Los dialectos chinos son incomprensibles entre ellos, por lo tanto, el concepto lingüístico de dialecto no puede aplicarse a los mismos. En muchos casos, no se entienden entre los hablantes de subdialectos de una misma familia dialectal, chinos nacidos a pocos kilómetros de distancia hablan subdialectos tan diferentes que no les permiten la comprensión mutua. Martínez Robles afirma que:

[...] el caso de China es ejemplar: las diferencias lingüísticas entre los distintos dialectos son tan importantes que, tanto desde el punto de vista de su desarrollo histórico como de su configuración geolingüística actual, se puede afirmar que el chino es más una familia de lenguas que una sola lengua con diferentes variedades regionales. (2007:55-56)

A pesar de que existen entre seis y doce variedades del chino (el *wu*, tiene unos 90 millones de hablantes, el cantonés unos 70 y existen 56 minorías étnicas, de las cuales, 54 utilizan su propia lengua y 23 su propia escritura), este estudio toma como lengua común la lengua nacional de China, es decir, el chino mandarín (también llamado *putonghua* o lengua de uso común), basado en el dialecto de Pekín, usado por unos 800 millones de hablantes. El *putonghua* es la lengua vehicular oficial del gobierno, la lengua de instrucción en las escuelas y la de los medios de comunicación.

Muchas otras regiones autónomas tienen lenguas oficiales adicionales, como por ejemplo el tibetano, que es oficial, junto al *putonghua*, en Tíbet o el mongol en Mongolia Interior. No obstante, Hong Kong o Macao tienen una lengua oficial propia diferente, el cantonés. Tanto en Hong Kong como en Macao las lenguas oficiales hasta la finalización de las colonias fueron las lenguas coloniales —el inglés en el caso de Hong Kong y el portugués en el caso de Macao—, pero a partir de 1997 en Hong Kong y de 1999 en Macao, el *putonghua* ha ido adquiriendo importancia en esos territorios y se enseña en la educación primaria y secundaria. A pesar de ello, la política lingüística que se aplica en estas regiones no es exactamente igual que en el resto del continente.

2. Las lenguas extranjeras y el español en el sistema educativo chino

Tal y como reseña Beltrán Antolín (2012), el primer contacto documentado del español con el chino data de hace más de 500 años, en 1593 en Filipinas. El español tenía como objeto, en aquel entonces, poder llevar a cabo la evangelización, con el *Beng Sim Po Cham* [*Ming xin shi jian*, Espejo rico del claro corazón], el libro bilingüe chino-español, *Doctrina Christiana*, en lengua española y tagala; y *Doctrina Christiana*,

en letra y lengua china. Comerciantes, artesanos y trabajadores chinos se comunicaban en español para poder sobrevivir, relacionarse y, por tanto, comunicarse en Manila.

No existe, sin embargo, una tradición antigua de la enseñanza del español en China. Las necesidades del aprendizaje del español para los chinos del s.XVI estaban alejadas de las de los chinos del s.XX, siglo en el que se abrieron embajadas en Madrid y La Habana (un consulado en Matanzas), se tradujeron los clásicos españoles por primera vez al chino y llegaron a España intelectuales, estudiantes y artistas chinos. En 1949, el año de la revolución y fundación de la República Popular China, los jesuitas españoles abrieron una universidad católica en la provincia de Anhui, pero debido a la situación política de China, pronto se tuvieron que trasladar de la China continental a Taiwán.

Actualmente, la lengua extranjera obligatoria en la enseñanza primaria y secundaria es el inglés, aunque, existen las llamadas Escuelas de Lenguas Extranjeras (dependientes de universidades de lenguas extranjeras) que ofrecen programas de ruso, japonés, coreano, alemán, francés y, a veces, español como segunda lengua extranjera en la enseñanza secundaria, con una carga lectiva que oscila entre las 2 y las 6 horas semanales. En estos centros la segunda lengua extranjera puede convertirse también en primera lengua extranjera y hay que tener en cuenta que el español ha sido hasta el momento una lengua con muy poca presencia.

No obstante, la realidad es que, por motivos de falta de recursos humanos, en la mayoría de regiones no se empieza a estudiar una segunda lengua hasta los 12 años de edad, cuando los niños empiezan a cursar el primer ciclo de educación secundaria, entre 3 y 8 horas a la semana. Según el informe elaborado por el Ministerio Español de Educación, Cultura y Deporte en 2012 sólo 25 centros de secundaria ofrecían una lengua extranjera distinta al inglés, lo que representaba 1.717 alumnos y, de estos, sólo un tercio estudiaba español.

Referente a la escolarización en China ésta es obligatoria desde los 6 hasta los 15 años, 5 o 6 años de primaria y 3 años de secundaria y depende de los gobiernos locales (excepto en las zonas rurales, donde la dirige el Ministerio de Educación). La responsabilidad de la educación superior recae de forma compartida en el Ministerio de Educación y el gobierno de la provincia, región autónoma o municipalidad. En el cuadro expuesto en la página siguiente se puede ver de forma esquemática cómo funciona el sistema educativo chino:

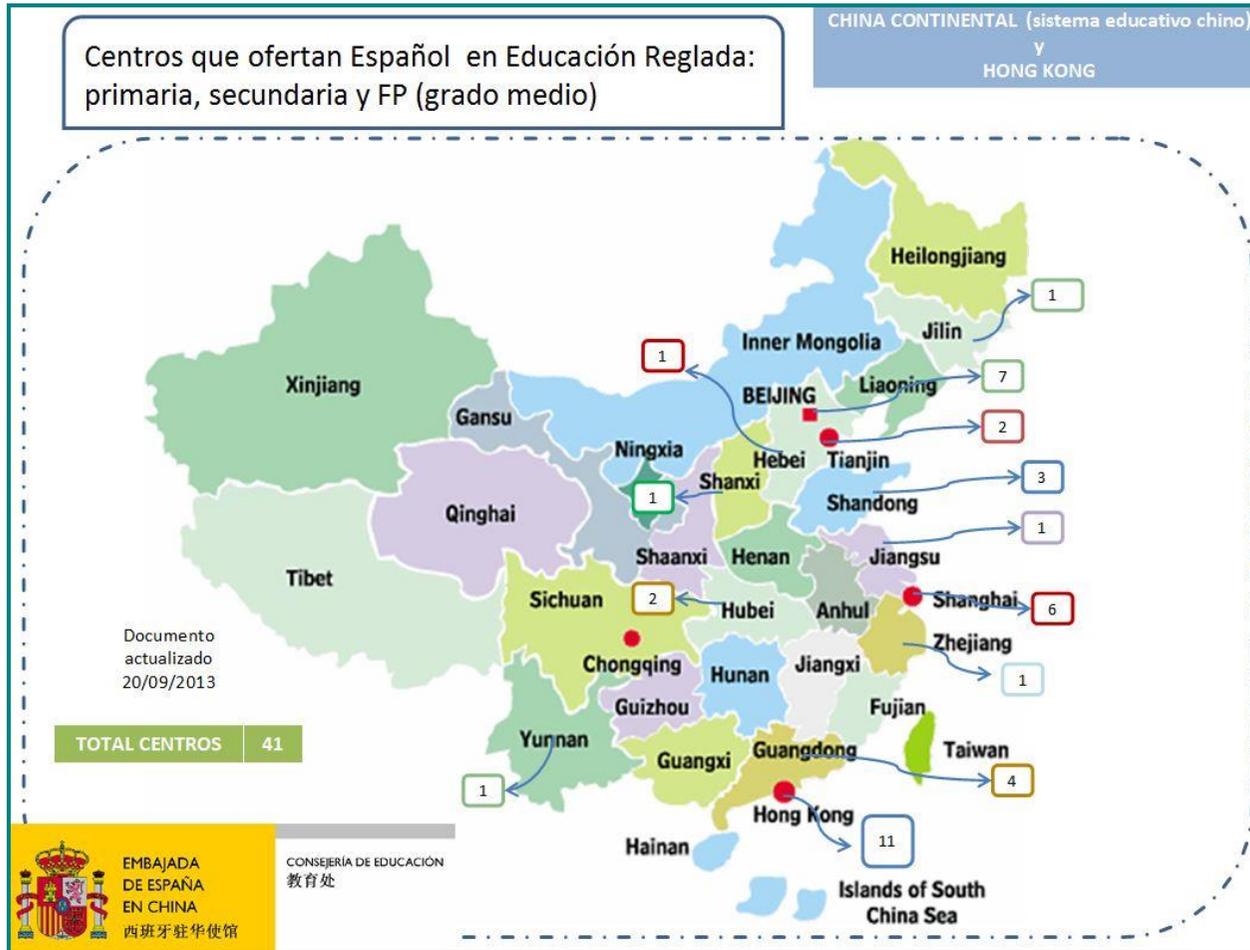
Ilustración 1: Sistema educativo en China⁷

Sistema educativo de China							
	Etapa			Duración	Edad	Autoridad educativa	
Educación Preescolar (Xue qian jiao yu)	Educación Preescolar (Di qu jiao wei)			3 años	0 - 3	Consejo de Educación Municipal (You er yuan / xue qian ban)	
Educación Infantil (You'er jiao yu)	Educación Infantil (You'er yuan / xue qian you'er ban)			1 - 3 años	3 - 5	Consejo de Educación Municipal (Di qu jiao wei)	
Educación Primaria (Chu deng jiao yu)	Educación Primaria (Xiao xue)			5 ó 6 años	6 - 11	Consejo de Educación Municipal (Di qu jiao wei)	
Educación secundaria (Zhong deng jiao yu)	OBLIGATORIA	Educ. Sec. 1er Ciclo (Chu ji zhong xue)	FP 1er Grado (Zhi ye zhong zhuan)	Educ. Adultos 1er ciclo (Cheng ren chu zhong)	3 años	12 - 14	Consejo de Educación Provincial (Sheng jiao wei)
	NO OBLIGATORIA	Educ. Sec. 2º Ciclo (Gao ji zhong xue)	FP 2º Grado (Zhi ye gao zhong)	Educ. Adultos 2º ciclo (Cheng ren gao zhong)	3 años	15 - 17	Consejo de Educación Provincial (Sheng jiao wei)
Educación Superior (Gao deng jiao yu)	PRIMER CICLO	Diplomatura (Zhuan ke)	FP 3er Grado (Gao deng zhi ye jiao yu)	Educ. Adultos 3er ciclo (Cheng ren ji xu jiao yu)	3 años	18 - 20	Ministerio Educación (Jiao yu bu)
		Licenciatura (Ben ke)			4 años	18 - 21	
		Máster (Shuo Shi)			3 años	22 - 24	
		Doctorado (Bo shi)			3 años	25 - 27	

Como se puede observar en las ilustraciones de las siguientes páginas el número de centros de primaria, secundaria y FP (grado medio) en el sistema educativo chino y en Hong Kong alcanzan los 41, mientras que es sensiblemente superior en la ilustración que muestra las escuelas que imparten español en el sistema educativo chino e internacional, llegando a los 46.

⁷ Fuente: Ministerio de Educación, cultura y deporte (2012b)

Ilustración 2: Centros que ofertan español en educación reglada: primaria, secundaria y FP. China continental y Hong Kong⁸



⁸ Fuente: Ministerio de Educación, cultura y deporte (2014)

Ilustración 3: Centros que ofertan español en educación reglada: primaria, secundaria y FP. China Continental⁹



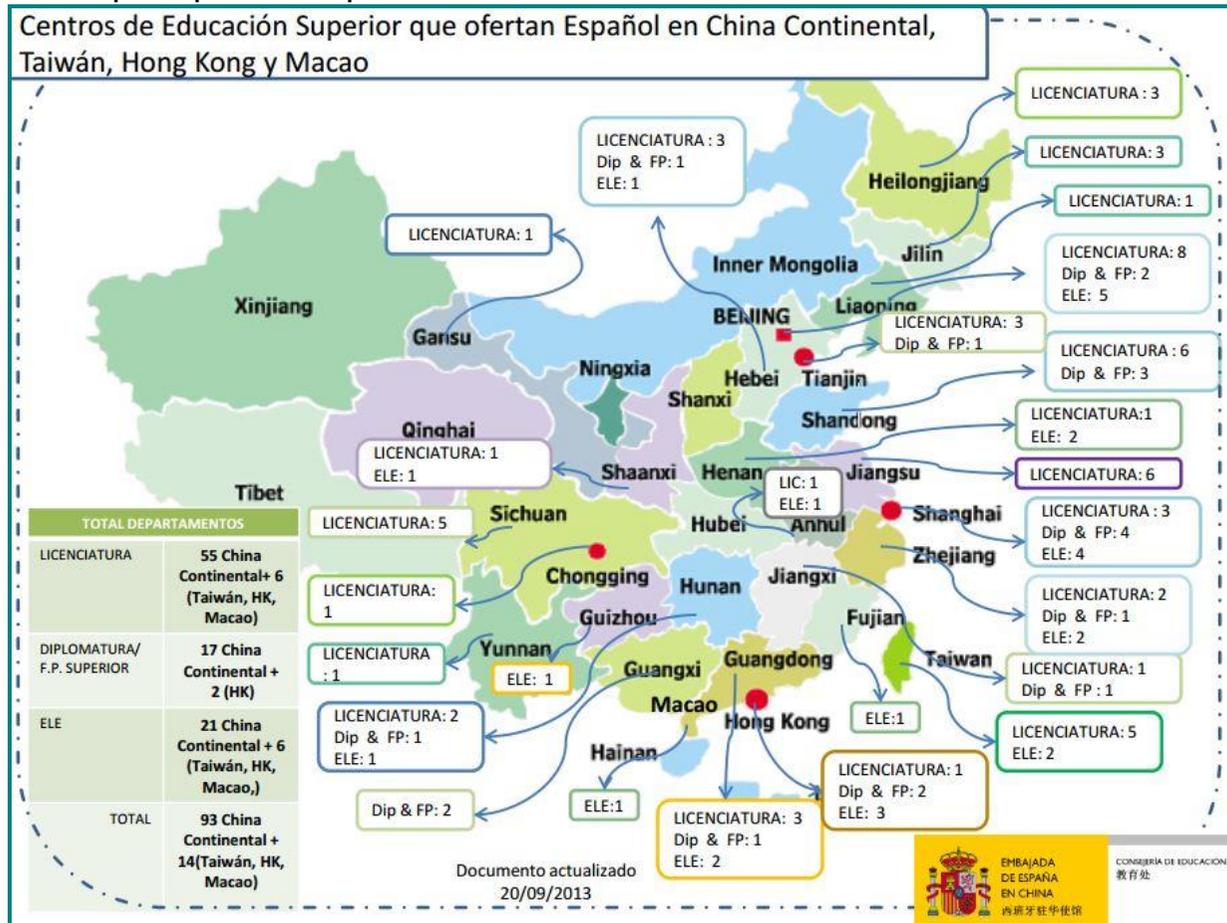
⁹ Fuente: Ministerio de Educación, cultura y deporte (2014)

Los contenidos de las asignaturas de lenguas extranjeras (excepto el inglés) los decide el centro y la evolución de estas asignaturas se hace a través de exámenes escritos de gramática, expresión escrita, traducción, comprensión de lectura, comprensión auditiva y exámenes de comprensión oral. La metodología utilizada en clase combina el método de la gramática-traducción con actividades más comunicativas. Los docentes de la especialidad de lengua extranjera deben ser diplomados en pedagogía o en la lengua extranjera que imparten.

En el curso 2007-2008 se crearon dos secciones bilingües en Beijing Foreign Language School y en Jinan Foreign Language School y el Ministerio de Educación de España (MECD) ayudó a dar comienzo a un programa de español como primera lengua extranjera a partir del primer ciclo de enseñanza secundaria. La colaboración entre el MECD y las escuelas secundarias de lenguas extranjeras se han ido extendiendo y en 2010 y 2011 se firmaron memorandos con las de Wuhan (Hubei) y de Suzhou (Jiangsu) y con el Instituto Profesional de Turismo de Hebei (MECD, 2012).

En la educación superior los números son significativamente diferentes: actualmente, existen más de 70 departamentos de español, de entre los cuales, en el momento del estudio, más de 10 eran de reciente creación. Desde el Ministerio se pretende promover el estudio del español en China, especialmente en la enseñanza superior. El número de centros de Educación superior que ofertan español en la China continental, Taiwán, Hong Kong y Macao alcanza en el año 2013 los 107: 93 en la China continental y 14 si sumamos los centros de Taiwán, Hong Kong y Macao. Este aumento parece ser debido a la importancia que está adquiriendo el español a nivel internacional y a la creciente presencia de la empresa española en el mundo. Según el informe elaborado por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación del Gobierno de España en 2014 (Ministerio de asuntos exteriores y de cooperación, 2014) en estos momentos el español es la segunda lengua con mayor número de nativos del mundo y el segundo idioma de comunicación internacional. China, empujada además por sus relaciones comerciales con los países hispanoamericanos, parece que sigue la tendencia internacional.

Ilustración 4: Centros de Educación Superior que ofertan español en China continental¹⁰



¹⁰ Fuente: Ministerio de Educación, cultura y deporte (2014)

Se estima que durante el curso 2010-2011 había unos 13.700 estudiantes de español, sumando a los estudiantes de filología hispánica, los estudiantes de ELE que cursan otros grados diferentes a filología hispánica y los alumnos de diplomaturas y FP (grado superior). En cuanto a profesores, incluyendo a catedráticos, profesores titulares y ayudantes o profesores en proceso de formación, superaban los 370 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012b).

Académicamente, el plan de estudios depende de cada centro, aunque existen unas normas generales que el centro debe seguir. En la parte específica del español hay ocho asignaturas: lectura intensiva; comprensión y producción oral; lectura extensiva; escritura; traducción escrita; traducción oral; cultura española; y gramática. Los programas de español están basados en las características contrastivas de las dos lenguas y se fomenta el uso del español, a la vez que se da importancia al chino para poder realizar este análisis contrastivo en el que basan sus programas. Aunque la metodología que se usa en clase sea cada vez menos tradicional e intente integrar el método comunicativo (Dong Yansheng, 1999-2007; Lu, 2008; Querol Bataller, 2014; RedELE, 2012; Sánchez Griñán, 2008a), sobre todo con las aportaciones de los profesores formados en el extranjero, la evaluación sigue basándose casi exclusivamente en exámenes o pruebas presenciales.

Los documentos que marcan las directrices para los diseños curriculares son el *Programa de Enseñanza para Cursos Básicos de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (1998) y el *Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas* (2000), a cargo de la Sección de Español de la Comisión Orientadora de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en las Universidades, coordinada por el profesor Lu Jingsheng y citados por Sánchez Griñán (2008b) y cuyos capítulos dedicados a los principios generales fueron traducidos y presentados en el *I encuentro de profesores de español de Asia-Pacífico* en 2004 en Manila por Chang Fuliang bajo el título «¿Qué estudian los alumnos de español de China?» (Chang, 2004).

El cuerpo principal del currículo oficial para los cursos de Lengua Española en la educación superior en China se compone en un 85% de «un glosario que recoge los vocablos que se estiman necesarios conocer para alcanzar los niveles correspondientes (a dos cursos por nivel) en el aprendizaje de español en las universidades chinas»

(Sánchez Griñán, 2008:94). Sólo en el capítulo introductorio se encuentra una lista a modo de resumen de los contenidos fonéticos, gramaticales y funcionales. Para ejemplificar las funciones, se usan una relación de oraciones de las que se pueden deducir las funciones comunicativas (unas 40 por volumen).

De los principios generales de los currículos mencionados, traducidos por Chang (2004) y sintetizados por Sánchez Griñán (2008b), es relevante mencionar que, aunque se habla de *cuidar el arte comunicativo* siempre subordinado al dominio previo de la fonética, la gramática y el léxico, en ningún momento se menciona el nivel pragmático de la lengua. Se deduce, pues, que en el proceso de enseñanza no se tiene en cuenta el uso coloquial de lengua, ni la comprensión y expresión ligada a las inferencias pragmáticas en el proceso comunicativo.

Es cierto que se da mucha importancia a la necesidad de combinar las destrezas orales y escritas, así como las «habilidades del habla con los tratos reales, lo que requiere crear lo más posible situaciones de contactos efectivos o casi efectivos» (Chang, 2004:2), pero siempre de forma descontextualizada y sin fomentar la interacción. Así pues, en los cuadros de descripción de objetivos por niveles no se mencionan las funciones ni los objetivos pragmáticos y éstos están organizados en conocimientos y habilidades lingüísticas: *fonética, gramática, léxico, comprensión auditiva, habla, lectura y redacción* en los niveles básicos, a los que se les añade *traducción* para los dos niveles superiores.

Además de estos conocimientos y habilidades lingüísticas, el *Programa*¹¹ deja al libre albedrío de cada departamento los contenidos socioculturales que deben aprender los alumnos (en los cursos básicos pueden ser historia literaria de España e Hispanoamérica; conocimientos preliminares de lingüística; historia, geografía, situación social, cultura y costumbres hispanas; conocimientos políticos, relaciones diplomáticas o conocimientos económicos de España e Hispanoamérica, y las relaciones con China; y en los superiores contenidos más relacionados con la especialidad laboral a la que se van a dedicar, con objetivos orientados al desempeño de una actividad laboral autónoma: analizar la cultura y literatura occidentales;

¹¹ Programa de Enseñanza para Cursos Superiores de las Especialidades de Lengua Española en Escuelas Superiores Chinas (2000)

acostumbrarse a formular criterios propios; aprender a investigar con criterios científicos y usando internet de forma autónoma; saber desenvolverse en las relaciones sociales, la gestión y las relaciones con el extranjero; saber consultar libros y diccionarios). En cuanto al uso de las lenguas (chino, inglés y español) se reparte entre las *clases comunes*, en las que en las que el idioma vehicular del aula es el chino o el inglés, y las 1986 horas del currículo de ELE repartidas en cuatro semestres en las que se espera que el español sea la lengua que se use en el aula.

Por último, a diferencia del Consejo de Europa (2002) y el Instituto Cervantes (2007), el currículo de español que aquí nos ocupa¹², aunque anima a los profesores a presentar situaciones que emulen la realidad española en el aula y a los estudiantes a buscarlas fuera de ella, no proporciona consideraciones pedagógicas ni metodológicas que ayuden a docentes y discentes a hacerlo. Habla reiteradamente de que el español es un *instrumento de la comunicación*, pero no menciona la competencia comunicativa ni otras competencias relacionadas con la comunicación como las estrategias de aprendizaje, la competencia sociolingüística, la competencia pragmática, etc. y las funciones se introducen según la secuenciación gramatical, subordinadas al aprendizaje de la gramática.

En cuanto al papel de los profesores nativos no aparece en el *Programa*¹³ y en la realidad en casi todos los centros se limitan a dar las asignaturas de *Conversación*, *Audiovisual* y *Panorama cultural*. Según refiere Sánchez Griñán (2008b:98-99) la mentalidad metodológica oficial existente en las universidades chinas es más propia del método audiolingual de los años sesenta que del enfoque comunicativo actual que se está llevando a cabo en occidente. El profesor Lu Jingsheng, máximo responsable de la coordinación de hispanistas y de la enseñanza de español en China, defiende el método empleado en *Español Moderno* (Dong Yansheng, 1999-2007) —el manual de español *oficial* en todas las universidades chinas— y sostiene que el proceso de aprendizaje de una lengua debe hacerse a partir de la reflexión contrastiva entre L1 y L2 y la interiorización de las reglas gramaticales y los hábitos lingüísticos (Lu, 2008;

¹² *Op.cit.* (2000)

¹³ *Op.cit.* (2000)

RedELE, 2012). Parece que en la actualidad esto está empezando a cambiar, pero todavía no existen estudios sobre ello.

3. Estudiantes chinos en España

En el s.XIX China empezó a mandar a sus jóvenes a estudiar al extranjero con el objetivo de que adquiriesen conocimientos occidentales y, así, pudieran aplicarlos en su país. Sin embargo, España no estaba entre los países de destino de aquellos jóvenes, que optaban preferiblemente por marcharse a Japón, Estados Unidos, Reino Unido, Francia, Alemania, o Bélgica. España, en aquella época, ya no era la potencia colonial que había sido y había dejado de tener el interés y la fuerza intelectual que tenían los demás países que se elegían como destino para estudiar.

El español despegó en el momento en que saber inglés ya no suponía un valor añadido, sino un valor básico. Lo importante era conocer otros idiomas aparte del inglés. Desde los inicios del s. XXI, el conocimiento de una segunda lengua y la posibilidad de formarse en el extranjero para poder acceder a una mejor escala laboral y salarial en China, ha hecho que aumenten los jóvenes eligen España para estudiar. España no está todavía en primera línea en cuanto a programas y a demanda de *study-abroad* en China, pero su oferta es cada vez más atractiva en cuanto a la relación calidad-precio y la oferta de estudios que existe cada vez mayor. Muchos de los estudiantes que cursan español como tercera o cuarta lengua en secundaria o en la universidad en la República Popular China quieren seguir estudiando en países hispanohablantes y eligen como primera opción España. En la actualidad unos 4.000 chinos estudian en España (González Puy, 2012).

Los estudios de lengua española han pasado a un segundo término y la demanda se dirige cada vez más a estudios especializados, sobre todo de posgrado, ya sea en español o en inglés (turismo, negocios, económicas, etc.). En general, la lengua ha dejado de ser el objeto de estudio en sí mismo para pasar a ser el instrumento de aprendizaje. La enseñanza superior en España va adquiriendo un reconocimiento internacional de calidad y, a diferencia del pasado en el que los estudiantes chinos llegaban a España a estudiar filología o buscaban oportunidades para formar parte del servicio diplomático, ahora lo hacen para especializarse. El 37,56% de los estudiantes chinos se matricularon en estudios de Economía y Administración de Empresas,

mientras que un 17,19% lo hicieron en Turismo y un 13, 20% en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera y Traducción (González Puy, 2012).

Beltrán Antolín (2012) constata que el crecimiento de los estudiantes chinos ha sido remarcable y que los chinos han pasado a ser el cuarto colectivo de estudiantes de mayor importancia en España (4.719 chinos con Autorización de Estancia por Estudios en Vigor el 31 de marzo de 2012, según la Secretaría General de Inmigración y Emigración), sólo superado por los estadounidenses, los colombianos y los mexicanos. De hecho, según datos del Anuario del Instituto Cervantes (González Puy, 2012) los visados por estudios a España se han incrementado en más de un 130% del 2008 al 2012. En cuanto a comunidades autónomas, las comunidades con mayor número de estudiantes chinos son por orden de mayor a menor Madrid, Cataluña, Castilla-León y Andalucía. Las universidades españolas siguen intentando atraerlos porque, aunque todavía tienen por delante otros países europeos con una larga tradición (Reino Unido cuenta con 80.000 estudiantes), los beneficios para el país y para las propias universidades son enormes y están dando resultados. Estudios como el de Light, Zhou y Kim (2002) y Beltrán Antolín y Sáiz López (2009) muestran cómo el aumento de los programas de *study-abroad* repercuten en la economía del país de acogida y en el aumento de la exportación a Asia, puesto que «los asiáticos plurilingües y multiculturales tienen más facilidad para desarrollar negocios de exportación» (Beltrán 2012:29).

La evidencia de que las relaciones entre China y España están en continuo crecimiento la encontramos en el hecho de que en los últimos años se ha fomentado enormemente los intercambios entre profesores y alumnado, ya que 57 universidades españolas han firmado más de 400 convenios con unas 170 universidades chinas llegando, en algunos casos, a ofrecerse dobles titulaciones. Se han suscrito, además, tres documentos cruciales que suponen la hoja de ruta para la cooperación educativa en la enseñanza reglada:

1. Acuerdo en materia de reconocimiento de títulos y diplomas entre el Gobierno del Reino de España y el Gobierno de la República Popular de China, firmado en Pekín en octubre de 2007 (Ministerio de asuntos exteriores y de cooperación, 2007).
2. Memorando de entendimiento en materia educativa, firmado en la misma fecha.
3. Plan Ejecutivo de Cooperación e Intercambio Educativos para el periodo 2011-2014, firmado en octubre de 2011.

(González Puy, 2012)

Capítulo 2: Aproximaciones conceptuales a la pragmática de la interlengua

Este capítulo está destinado a revisar las teorías, los conceptos y los estudios que forman el marco teórico para el desarrollo de un test de nivel de comprensión pragmática. En una primera parte se presentarán la bibliografía de la pragmática de la interlengua y las definiciones de pragmática de la interlengua que proporcionan los investigadores más destacados del tema, para continuar con un análisis sobre cómo presenta el MCER la competencia pragmática y su evaluación. Relacionado con este apartado, se revisará la presencia de la competencia pragmática en el aula de ELE y de cómo se evalúa. El capítulo concluye con un apartado en el que sobre el fracaso pragmático en los estudiantes chinos.

1. *La competencia comunicativa*

The communicative teaching approach postulated that the second language learner must acquire no just control of the basic grammar of the sentences but all the communicative skills of a native speaker; it seemed easy to call these skills communicative competence¹⁴ (Spolsky, 1989:139).

El concepto de competencia comunicativa es crucial para los estudios de adquisición de lenguas y la lingüística aplicada. Como queda plasmado en el MCER (Consejo de Europa, 2002:9) «las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos». Sin embargo, como iremos viendo en el siguiente apartado, la competencia comunicativa no incluye sólo la competencia lingüística:

El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas lingüísticas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que

¹⁴ Trad. de la A. «El método de enseñanza comunicativa postula que el estudiante de segundas lenguas no sólo debe adquirir el control de la gramática básica de las oraciones, sino todas las habilidades comunicativas de un hablante nativo; parece evidente denominar a estas habilidades competencia comunicativa» (Spolsky, 1989:139).

parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Consejo de Europa, 2002:9).

1.1. Definición

El concepto de *competencia comunicativa* tiene un carácter multidisciplinar y se origina en el concepto *generativista* de *competencia lingüística*. Chomsky (1965) distingue entre competencia y actuación, donde la competencia es el conocimiento que el hablante tiene de la lengua y la actuación el uso real que hace de ella en situaciones concretas y se interesa en la competencia (su teoría lingüística se centra básicamente en las reglas gramaticales, no en la actuación ni en la adquisición y enseñanza de lenguas). Sin embargo, este concepto fue criticado por lingüistas (Lyons, 1970), psicólogos (Campbell y Wales 1970) y sociolingüistas y antropólogos (Hymes, 1971, 1972).

El principal representante de la competencia comunicativa es Hymes que, influido por el análisis de funciones de Jakobson, considera la competencia lingüística propuesta por Chomsky (1965) insuficiente y propone una *competencia comunicativa* que incluya el significado referencial y social del lenguaje:

There are rules of use without which the rules of grammar would be useless. Just as rules of syntax can control aspects of phonology, and just as semantic rules perhaps control aspects of syntax, so rules of speech acts enter as a controlling factor for linguistic form as a whole¹⁵. (Hymes, 1972:278)

Como constata Cenoz (1996:100) no se trata sólo de un cambio cuantitativo, sino que es un cambio cualitativo, ya que cambia el significado del concepto *competencia lingüística* introducido por Chomsky. La competencia comunicativa, además del conocimiento de las reglas gramaticales que comporta la competencia lingüística, incluye «la habilidad o la destreza para utilizar ese conocimiento. [...]La competencia es, en este sentido, conocimiento y habilidad, mientras que la actuación es lo que el hablante hace en el acto de comunicación.» (Cenoz, 2004:451). El cuadro de la página siguiente muestra el contraste entre las dos competencias:

¹⁵ Trad. de la A.: «Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad» (Hymes, 1972: 278).

Tabla 1: Competencia lingüística y competencia comunicativa

Competencia lingüística	Competencia comunicativa
Conocimiento	Habilidad
Estática	Dinámica
Producto	Proceso
Individual	Social
Absoluta	Relativa
Gramática	Habla

Basado en el esquema de Cenoz (1996:100)

Múltiples investigadores han aportado ideas que complementan el concepto de *competencia comunicativa* propuesto por Hymes: Gumperz (1972) afirma que la competencia comunicativa, además, implica los conocimientos del hablante para comunicar en contextos culturalmente significativos; Chomsky (1980) acepta la existencia de la competencia pragmática; Savignon (1983) diferencia la competencia lingüística de la comunicativa y afirma que la competencia comunicativa tiene un carácter interpersonal, es dinámica, relativa —diferentes hablantes pueden presentar diferentes niveles de competencia comunicativa— y tiene, por tanto, una base social y específica del contexto en el que se produce la comunicación, mientras que la lingüística es de carácter intrapersonal, es estática y absoluta —es igual para todos los hablantes—¹⁶; para (Canale y Swain, 1980; Canale, 1981; Canale, 1983) la competencia comunicativa la integran la competencia gramatical, la competencia sociolingüística y la competencia discursiva; Widdowson (1983) es considerado el primero que al reflexionar sobre competencia y actuación cree que prima la actuación, es decir, el uso real de la lengua, por encima de la competencia: diferencia entre competencia y capacidad, bajo la percepción de la pragmática y el análisis del discurso, y define la competencia comunicativa en términos de conocimientos de lingüística y sociolingüística, entiende por capacidad la habilidad de usar el conocimiento por medio de la creación de significado en la lengua, no como un componente de la

¹⁶ *[Communication is] dynamic rather than [...] static. [...] It depends on the negotiation of meaning between two or more persons [...] [It] is context specific. Communication takes place in an infinite variety of situations, and success in a particular role depends on one's understanding of the context and on prior experience of a similar kind. (Savignon, 1983:8-9) / Trad. de la A.: «[La comunicación es] más dinámica que [...] estática. [...] Depende de la negociación de significado entre dos o más personas [...] en un contexto específico. La comunicación se desarrolla en un variedad infinita de situaciones y que lo haga con éxito en un rol determinado depende de la comprensión que uno tenga del contexto y de la experiencia anterior en una situación similar.» (Savignon, 1983:8-9)*

competencia, sino más bien como «*an active force for continuing creativity*¹⁷» (Widdowson, 1983:27); Kramsch (1986) habla de la negociación que implica la interacción comunicativa¹⁸; Taylor (1988) identifica la competencia comunicativa con un proceso, y no como un estado, que es la interpretación que Chomsky hace de la competencia lingüística, y propone reemplazar el término *competencia comunicativa* por el de *dominio comunicativo*¹⁹; Saville-Troike (1989) involucra aspectos relacionados con el estatus de las personas, los turnos de habla y sus rutinas, o el uso de la lengua en contextos específicos; Bachman (1990:83), tomando como base a Hymes y Widdowson, reconoce la inclusión en la competencia comunicativa del uso de la lengua para conseguir un objetivo comunicativo específico en una situación concreta, y del uso de la lengua como un proceso dinámico; y Widdowson (1995) coincide con Taylor y ve como un punto central el hecho de que la competencia de Hymes es la habilidad para usar la lengua y el modo en que el conocimiento de la competencia lingüística se convierte en uso. En palabras de Widdowson:

Communicative competence is not a matter of knowing rules for the composition of sentences and being able to employ such rules to assemble expressions from scratch as and when occasion requires. It is much more a matter of knowing a stock of partially pre-assembled patterns, formulaic frameworks, and a kit of rules, so to speak, and being able to apply the rules to make whatever adjustments are necessary according to contextual standards²⁰. (Widdowson, 1989:135)

1.2. Los modelos de competencia comunicativa

La investigación más reciente sobre la competencia comunicativa está basada sobre todo en cuatro modelos: el de Canale y Swain (1980), el de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996), el de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) y en la

¹⁷ Trad. de la A. «una fuerza activa para la creatividad permanente» (Widdowson, 1983:27)

¹⁸ *Interaction always entails negotiating intended meanings [...]. It entails anticipating the listener's response and possible misunderstandings, clarifying one's own and the other's intentions and arriving at the closest possible match between intended, perceived, and anticipated meanings.* (Kramsch, 1986:367) / Trad. de la A.: «La interacción siempre comporta la negociación de los significados [...]. Implica anticipar las respuestas del oyente y los posibles malentendidos, aclarando las intenciones propias y de los demás y llegar al acuerdo más preciso posible entre la intención, la percepción y la anticipación de los significados» (Kramsch, 1986:367)

¹⁹ La terminología original es *communicative proficiency*

²⁰ T.A. «La competencia comunicativa no es una cuestión de conocer las reglas de la composición de las oraciones y de ser capaz de usar estas reglas para formar expresiones desde cero cuando lo requiera la ocasión. Es más bien una cuestión de conocer un grupo de modelos parcialmente *prefabricados*, marcos formulaicos y conjuntos de reglas, por así decirlo, y ser capaz de aplicar las reglas para hacer los ajustes que sean necesarios de acuerdo con las normas contextuales.» (Widdowson, 1989:135)

descripción de los componentes de la competencia comunicativa del MCER (Consejo de Europa, 2002).

Como sostiene Bagarić (2007), para Canale y Swain (1980) y Canale (1983) la competencia comunicativa es una síntesis de un modelo subyacente de conocimientos y destrezas necesarias para la comunicación. Estos autores, al igual que Savignon (1972, 1983) o Widdowson (1983) y a diferencia de Hymes, pusieron el acento en la competencia.

Canale y Swain (1980:29-30) afirman que para ser competente en una lengua hay que dominar tres componentes de la competencia comunicativa: la competencia gramatical²¹, la competencia sociolingüística²² y la competencia estratégica²³. En 1983 Canale revisó este modelo de competencia comunicativa e incorporó algunos elementos de la competencia sociolingüística a una cuarta competencia, la competencia discursiva, que define con las siguientes palabras:

[...]mastery of how to combine and interpret meanings and forms to achieve unified text in different modes (e.g., casual conversation, argumentative essay, or recipe) by using (a) cohesion devices to relate forms (e.g., use of pronouns, synonyms, transition words, and parallel structures) and (b) coherence rules to organize meanings (e.g., to achieve relevance, development, consistency, and proportion of ideas)²⁴.» (Canale, 1983:339).

Teniendo en cuenta estas competencias, Canale establece tres dimensiones de competencia lingüística: *un dominio básico de la lengua*—relacionada con los

²¹ «*Knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence, grammar, semantics, and phonology.*» (Canale y Swain, 1980:29-30) / Trad. de la A.: «Conocimiento de los elementos léxicos y de las reglas de la morfología, la sintaxis, las oraciones, la gramática, la semántica y la fonología»

²² «*Sociocultural rules of use and rules of discourse. [...] Sociocultural rules of use will specify the ways in which utterances are produced and understood **appropriately** with respect to the components of communicative events outlined by Hymes (1967, 1968).*» (Canale y Swain, 1980:29-30) / Trad. de la A. «Reglas socioculturales de uso y reglas del discurso. [...] Las reglas socioculturales de uso especifican la forma en que se producen y entienden los enunciados adecuadamente con respecto a los componentes de los eventos comunicativos esbozados por Hymes» (Canale y Swain, 1980:29-30)

²³ «*Made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence.*» (Canale y Swain, 1980:29-30) / Trad. de la A. «Compuesto de estrategias de comunicación verbales y no verbales que pueden ser llamados a la acción para compensar interrupciones en la comunicación debido a las variables de actuación o a un dominio lingüístico insuficiente.» (Canale y Swain, 1980:29-30)

²⁴ Trad. de la A. «[...] el dominio de la forma de combinar e interpretar significados y formas para lograr el texto unificado en diferentes modos (por ejemplo, una conversación casual, ensayo argumentativo, o receta) mediante el uso de (a) mecanismos de cohesión para relacionar las formas (por ejemplo, el uso de pronombres, sinónimos, palabras de transición y estructuras paralelas) y (b) las normas de coherencia para organizar significados (por ejemplo, para lograr la pertinencia, el desarrollo, la consistencia, y la proporción de las ideas).» (Canale, 1983:339).

universales biológicos de Chomsky, sociolingüísticos de Grice, discursivos de Charolles, estratégicos de Tarone y preceptuales o precesales de Bever— necesarios para la adquisición de una lengua; el *dominio comunicativo de la lengua*, centrado en los usos sociales e interpersonales de la lengua a través de los canales hablados o escritos, cuya la importancia reside en los hablantes y los objetivos comunicativos; y el *dominio autónomo* de la lengua, que está más relacionado con los usos intrapersonales de la lengua, como puede ser la resolución de problemas con los que se puede encontrar el hablante.

Podemos concluir, pues, que el *dominio básico de la lengua* hace referencia a los universales necesarios para un dominio comunicativo y autónomo de los usos de la lengua, mientras que el dominio comunicativo y autónomo es resultado de la socialización y las diferencias individuales de personalidad, inteligencia, estilos de aprendizaje, motivación y gustos (Canale, 1983:340). Este modelo ha contribuido de forma relevante tanto al desarrollo de otros modelos, como al ámbito de adquisición lenguas (Cenoz, 2004:455) y ha dominado los estudios de adquisición de L2 y LE y de la evaluación de las mismas durante más de una década (Bagarić, 2007:98).

Sin embargo, basándose en las investigaciones realizadas durante la década de los 80, Bachman propuso en 1990 un nuevo modelo de competencia lingüística (denominación que Bachman y Palmer dan a la competencia comunicativa): el modelo de la habilidad de comunicación lingüística, revisado junto a Palmer en 1996. Bachman y Palmer (1996) afirman que la competencia lingüística (comunicativa) se ve influenciada por características personales de los hablantes como pueden ser los esquemas afectivos o la habilidad lingüística. La competencia (comunicativa) de la lengua distingue entre la competencia organizativa y la competencia pragmática, formada a su vez por la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística. Ambas competencias están compuestas de varias subcompetencias. La competencia organizativa, compuesta por competencias relacionadas con la estructura formal de la lengua, incluye:

(1) La competencia gramatical, parecida a la competencia gramatical de Canale y Swain (1980) y consiste en una serie de competencias relativamente independientes (conocimiento del vocabulario, la morfología, la sintaxis, la fonología o la grafología);

(2) La competencia textual, que incluye la cohesión (formas de marcar explícitamente las relaciones semánticas);

(3) La organización retórica (la estructura conceptual general del texto); y, relacionado con el texto oral,

(4) El análisis del discurso: turnos de habla, las máximas de Grice, las normas de conversación, las rutinas conversacionales, la competencia conversacional, etc.

Por otro lado, la competencia pragmática establece las relaciones los usuarios de la lengua y el contexto y está relacionada con las competencias de creación e interpretación del discurso. Esta competencia incluye:

(1) La competencia funcional, es decir, el conocimiento de las convenciones pragmáticas para interpretar funciones lingüísticas adecuadas; y

(2) La competencia ilocutiva (análisis de las condiciones pragmáticas que determinan si un enunciado es aceptable o no), que surge a partir de la teoría de los actos de habla de Searle. Esta competencia se usa tanto para expresar como para interpretar la fuerza ilocutiva de la lengua y se subdivide en cuatro funciones:

(a) la de ideación, es la más generalizada y sirve para expresar proposiciones o para intercambiar información sobre conocimientos o sentimientos;

(b) la manipulativa, una función instrumental que tiene como objeto principal modificar el mundo que nos rodea;

(c) la heurística, que pretende extender el conocimiento que tenemos del mundo y de la cual forman parte acciones como la enseñanza o el aprendizaje; e

(d) la imaginativa, relacionada con el humor y la estética, materializándose en chistes, literatura, cine, etc.

En la mayoría de lenguas, estas funciones no suelen darse aisladas, sino que se combinan entre sí y su combinación da coherencia al discurso. La fuerza ilocutiva, igual que el conocimiento de las convenciones sociolingüísticas, permite al hablante actuar de forma adecuada en cada contexto. La competencia sociolingüística (parecida a la competencia sociolingüística de Canale y Swain (1980)) distingue las variedades dialectales, los registros lingüísticos, la naturalidad y la habilidad para interpretar las referencias culturales y las figuras del habla (Bachman, 1990:95).

Por otra parte, la competencia estratégica es una parte importante del uso comunicativo de la lengua y se concibe como un conjunto de componentes

metacognitivos. No se trata sólo de una estrategia compensatoria, sino que es parte esencial en los tres componentes que se incluyen en la misma:

(1) El **componente evaluativo**, que permite identificar información acerca de un objetivo concreto en un contexto determinado; determinar las competencias lingüísticas disponibles para llevar a cabo de la forma más efectiva posible esa comunicación; verificar qué habilidades y conocimientos tiene el interlocutor; y evaluar hasta qué punto se ha resuelto con éxito la comunicación;

(2) El **componente de planificación** parte de puntos importantes de la competencia lingüística, tanto gramaticales como textuales, ilocucionarios o sociolingüísticos, y formula planes a fin de conseguir la comunicación lingüística; y

(3) El **componente ejecutivo**, que recurre a «*the relevant psychophysiological mechanisms to implement the plan in the modality and channel to the communicative goal and the context*²⁵» (Bachman, 1990:103).

Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) proponen un modelo en el que la competencia central es la competencia discursiva. Ellos lo representan mediante una pirámide en la que incluyen un círculo central —la competencia discursiva²⁶, que mediante la selección, secuenciación y organización de palabras, estructuras, frases y enunciados consigue desarrollar un texto oral o escrito unificado— y un círculo externo que rodea la pirámide que representa la competencia estratégica— estrategias de comunicación y estrategias de interacción que permiten monitorizar la comprensión o petición de ayuda al interlocutor:

We conceptualize strategic competence as knowledge of communication strategies and how to use them. [...] In our pedagogically oriented framework, we have limited our focus to communication strategies because these have been described most explicitly and also because we consider these the

²⁵ «[It] draws on the relevant psychophysiological mechanisms to implement the plan in the modality and channel to the communicative goal and the context.» (Bachman, 1990:103). / Trad. de la A. «se basa en los mecanismos psicofisiológicos pertinentes para aplicar el plan en la modalidad y canalizarlo hacia un objetivo comunicativo y su contexto» (Bachman, 1990:103)

²⁶ «Discourse competence concerns the selection, sequencing, and arrangement of words, structures, sentences and utterances to achieve a unified spoken or written text. This is where the bottom-up lexico-grammatical microlevel intersects with the top-down signals of the macrolevel of communicative intent and sociocultural context to express attitudes and messages, and to create texts.» (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995:13) / Trad. de la A. «La competencia discursiva se refiere a la selección, secuenciación y disposición de las palabras, estructuras, frases y expresiones para lograr un texto unificado hablado o escrito. Aquí es donde el micronivel léxico-gramatical de abajo hacia arriba se cruza con las señales del macronivel de intención comunicativa y contexto sociocultural de arriba hacia abajo para expresar actitudes y mensajes y para crear textos» (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995:13)

*strategies most relevant to communicative language use and CLT*²⁷. (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995:26)

En los tres ángulos de la pirámide se encuentran las tres competencias:

(1) La competencia sociocultural (conocimiento del hablante que le permite formular mensajes apropiados al contexto sociocultural de la comunicación):

*[It] refers to the speaker's knowledge of how to express messages appropriately within the overall social and cultural context of communication, in accordance with the pragmatic factors related to variation in language use. These factors are complex and interrelated, which stems from the fact that language is not simply a communication coding system but also an integral part of the individual's identity and the most important channel of social organization, embedded in the culture of the communities where it is used*²⁸. (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995:23)

(2) La competencia lingüística que es similar a la competencia gramatical de Canale y Swain (1980), pero que en su denominación integra la gramática, el léxico y la fonología, así como las construcciones formulaicas:

*It comprises the basic elements of communication: the sentence patterns and types, the constituent structure, the morphological inflections, and the lexical resources, as well as the phonological and orthographic systems needed to realize communication as speech or writing*²⁹. (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995:16-17)

(3) y la competencia accional (o competencia pragmática e ilocutiva):

*[...]competence in conveying and understanding communicative intent, that is, matching actional intent with linguistic form based on the knowledge of an inventory of verbal schemata that carry illocutionary force speech acts and speech act sets*³⁰. (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995:17)

²⁷ Trad. de la A. «Conceptualizamos la competencia estratégica como el conocimiento de las estrategias de comunicación y la forma de utilizarlas. [...] En nuestro marco orientado a la didáctica, hemos centrado nuestra atención en las estrategias de comunicación, porque éstas se han descrito más explícitamente y también porque consideramos que son las estrategias más pertinentes para el uso del lenguaje comunicativo y de la enseñanza comunicativa de la lengua» (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995:26)

²⁸ Trad. de la A. «Se refiere al conocimiento de la forma de expresar los mensajes adecuadamente del hablante dentro del contexto general social y cultural de la comunicación, de acuerdo con los factores pragmáticos relacionados con la variación en el uso del lenguaje. Estos factores son complejos y están interrelacionados y esto deriva del hecho de que el lenguaje no es simplemente un sistema de codificación comunicación, sino también una parte integral de la identidad del individuo y el canal más importante de organización social, integrado en la cultura de las comunidades en lo que se utiliza.» (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995:23)

²⁹ Trad. de la A. «Se compone de los elementos básicos de la comunicación: los patrones y tipos de oraciones, la estructura de los componentes y las inflexiones morfológicas y los recursos léxicos, así como los sistemas fonológicos y ortográficos necesarios para llevar a cabo la comunicación oral o escrita.» (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995:23)

³⁰ Trad. de la A. «La competencia en la transmisión y comprensión de la intención comunicativa, es decir, en la interpretación de la intención y la forma lingüística, en base al inventario de conocimientos o de

En el modelo de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, las competencias sociocultural, lingüística y accional actúan juntas para formar la discursiva, que, a su vez, da forma a las otras tres. Este modelo es especialmente relevante porque se centra en la interacción entre los componentes.

El modelo del MCER (2002), es una descripción de la competencia comunicativa de la lengua que sirve tanto como para la evaluación como para la enseñanza y aprendizaje de lenguas de forma integradora, transparente y coherente y con una visión muy general del uso y aprendizaje de lenguas. El documento adopta un enfoque orientado a la acción, puesto que considera a los usuarios como agentes sociales que tienen que realizar tareas no sólo relacionadas con la lengua en contextos concretos.

El MCER marca los niveles de dominio de la lengua en sus distintas dimensiones para que se pueda medir el progreso del aprendizaje, pero resalta que el desarrollo de la competencia comunicativa está formada por dimensiones que no son estrictamente lingüísticas, como pueden ser la consciencia sociocultural, la experiencia imaginativa, las relaciones afectivas, aprender a aprender...).

El individuo no guarda [las lenguas aprendidas] en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto. (Consejo de Europa, 2002:4).

No hay que olvidar que cualquier aprendizaje nuevo que se haga se añade a los conocimientos previos del alumno y que, por tanto, existe una relación entre conocimientos y competencia comunicativa.

Puesto que el MCER es un documento con carácter taxonómico, tiene como objetivo *el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano* (Consejo de Europa, 2002:1) y para ello concibe la competencia comunicativa en términos de conocimientos y la divide en tres componentes separados:

(1) La competencia lingüística:

esquemas verbales que conllevan los actos de habla ilocucionarios y los actos de habla en general.» (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995:17)

Las competencias lingüísticas se refieren a los conocimientos y habilidades para hacer uso de los recursos lingüísticos que permitan crear mensajes bien estructurados y se relacionan con el alcance, la calidad de los conocimientos, la organización cognitiva y la forma en que se almacenan los conocimientos y con su accesibilidad. Estas competencias incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas (Consejo de Europa, 2002:13).

(2) La competencia sociolingüística:

Las competencias sociolingüísticas se refieren al uso de la lengua en un contexto social, a su uso en relación a las condiciones socioculturales e incumbe a la comunicación lingüística entre culturas. El MCER subraya los elementos lingüísticos que marcan relaciones sociales, normas de comportamiento adecuado y diferencias de registro, dialecto y acento.

(3) La competencia pragmática:

Las competencias pragmáticas están relacionadas con el uso funcional de los recursos lingüísticos e incluyen dos subcomponentes: la competencia discursiva y la competencia funcional (producción de funciones de la lengua y de los actos de habla). Así pues, también tiene que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. El MCER resalta la importancia de este componente en las interacciones y entornos culturales en el que se desarrolla.

1.3. Conclusiones

La noción de competencia comunicativa ha sufrido algunos cambios a lo largo de los años para adaptarse mejor al contexto y a su uso. Sin embargo, existe unanimidad en que lo más relevante de este concepto son los aspectos relacionados con el contexto comunicativo y que se realiza a nivel textual, no simplemente oracional (Cenoz, 2004; Bagarić, 2007).

Tal y como señala Cenoz (2004:458), el concepto de *competencia sociolingüística* aportado por Canale y Swain (1980) ha dado lugar a otras competencias como la sociolingüística o sociocultural, la discursiva o textual y la pragmática o accional.

De acuerdo con los cuatro modelos de competencia comunicativa, los estudiantes deben ser capaces de comunicarse no sólo con el dominio de la fonética, el léxico o la gramática, sino que también deben dominar (emitir y comprender) los actos de habla

apropiados al contexto, es decir, ser comunicativamente competentes a un nivel textual, más allá de la oración.

La descripción de la competencia que presentan los modelos de competencia comunicativa y, en algunos casos, la interacción entre ellos, no definen el grado de competencia que se puede alcanzar en una segunda lengua o una lengua extranjera. Es probable que no se llegue a ser comunicativamente competente a nivel de un hablante nativo y, en el caso de hablar más de una segunda lengua o una lengua extranjera el nivel de competencia comunicativa que se pueda llegar a alcanzar en cada lengua sea distinto (Cenoz, 2004). Es por ello que en los últimos años se ha cuestionado que un hablante de una segunda lengua o una lengua extranjera deba llegar a alcanzar el mismo nivel de competencia comunicativa que un hablante nativo. Según Grosjean (Grosjean, 1989, 1992), los hablantes bilingües presentan una competencia basada en las interacciones existentes en las lenguas que conocen y su competencia habría que juzgarla según su repertorio lingüístico. Sin embargo, en enseñanza, la evaluación de las lenguas se hace en relación a la competencia monolingüe (Cenoz, 2004:459).

El profesor de lenguas extranjeras ve, pues, en las nuevas disciplinas de la lingüística (la pragmática, la etnolingüística, la sociolingüística, la semiótica, etc.) las competencias que trascienden la enseñanza de la gramática y la competencia lingüística y encuentra el apoyo teórico para la competencia comunicativa que debe enseñar a sus alumnos. A las reglas gramaticales esta competencia comunicativa suma el saber construir y comprender:

- mensajes con sentido [...].
- mensajes coherentes [...].
- mensajes adecuados a los interlocutores, al nivel de la lengua, al género, al ámbito cultural, a los caracteres particulares de nuestro interlocutor [...].
- mensajes efectivos y eficaces. (Gutiérrez Ordóñez, 2004:534)

A modo de conclusión, se puede afirmar que un usuario competente debe tener los conocimientos lingüísticos necesarios, pero también las competencias y destrezas para activar esos conocimientos. Definir, observar y evaluar los conocimientos básicos de la competencia comunicativa es relativamente fácil, lo que no resulta tan sencillo es describir y evaluar la habilidad para su uso, ya que ésta está relacionada con procesos cognitivos y procesos afectivos varios. En la comunidad científica existe unanimidad en que la observación y la realización de tests de competencia comunicativa, es la mejor

herramienta para estudiarla y que no es necesario (y es prácticamente imposible) medir todos los componentes de esta competencia. La dificultad que esto implica para los investigadores se hace patente en que todavía queda mucho trabajo por realizar en este ámbito.

2. Pragmática de la interlengua

2.1. Definiciones de pragmática

Aunque no se pretenda profundizar en el origen y la historia de la pragmática, sí se presenta, a modo de introducción, una revisión histórica de las distintas definiciones de pragmática.

El primero en asentar el uso del término pragmática fue Morris (1938), dividiendo la semiótica en tres ramas: sintaxis, semántica y pragmática (1938 [1985:34]). Este lingüista afirma que «por *pragmática* se entiende la ciencia de la relación de los signos con sus intérpretes» (1971 [1985:67]) y matiza que «la pragmática es el aspecto de la semiótica que se interesa por el origen, usos y efectos de los signos» (1938 [1985:76]). Sin embargo, desde la definición de pragmática relacionada con la semiótica que hizo Morris, han surgido múltiples alternativas a la definición del término y no es fácil encontrar una definición certera del mismo.

Tradicionalmente se ha considerado la pragmática en su sentido más amplio como el estudio del uso del lenguaje. Blum-Kulka, Mey o Levinson entre otros han dado definiciones en este sentido. Blum-Kulka la define como «el estudio de la comunicación lingüística en contexto» (Blum-Kulka, 2000:67) o Mey como «la ciencia del lenguaje considerado en relación con sus usuarios» (Mey, 1993:5). Levinson (1983 [1989:18]), por su parte, propone la siguiente definición: «La pragmática es el estudio de las relaciones entre el lenguaje y el contexto que son básicas para dar cuenta de la comprensión del lenguaje» y acaba por resolver, no sin cierta insatisfacción, que «la pragmática es el estudio de la deixis (al menos en parte), la implicatura, la presuposición, los actos de habla, y varios aspectos de la estructura del discurso» (1983 [1989:23]). Sin embargo, es Leech (1983) quien con su definición acerca más el concepto de pragmática a la adquisición de segundas lenguas. Leech atribuye a la pragmática una vertiente pragmalingüística y otra sociopragmática.

En la actualidad, existe acuerdo en el concepto central de pragmática, en sentido amplio. La pragmática se define como el estudio de los principios del uso de la lengua en la comunicación, se fundamenta en el discurso, en las relaciones que existen entre el uso del lenguaje y los contextos socioculturales (Blum-Kulka, 2000; Canale, 1983; Crystal, 1997; Escandell Vidal, 1996; Leech, 1983; Levinson, 1983; Mey, 1993; Morris, 1938; Oller, 1979).

Debido a sus características, la influencia que la pragmática ha tenido en las bases teóricas y metodológicas de la lingüística aplicada ha sido determinante:

Para quienes investigaban patrones teóricos para una metodología de enseñanza de lenguas, cuyo éxito o fracaso se mide precisamente por su relación con el uso de los signos y su relación con los usuarios. La caracterización de la nueva disciplina (estudio de *uso y efectos de los signos*, así como su relación con los usuarios de la lengua) provocó desde el principio un singular interés por la pragmática entre los teóricos de la lingüística aplicada. (Gutiérrez Ordoñez, 2004:535-536)

En relación con la competencia pragmática y la lingüística aplicada existen dos documentos que han adquirido gran relevancia para la enseñanza de ELE: el MCER (Consejo de Europa, 2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (Instituto Cervantes, 2007). Por una parte, MCER incluye la pragmática dentro de la competencia comunicativa, junto con la competencia lingüística y la sociolingüística y afirma que la competencia pragmática está constituida por la competencia discursiva, la competencia funcional y la competencia organizativa.

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades. (Consejo de Europa, 2002:14)

El PCIC en la introducción de tácticas y estrategias pragmáticas define la competencia pragmática como:

[...] el conocimiento de los recursos de que dispone la lengua para emitir e interpretar enunciados con una determinada intención comunicativa, así como la interiorización de los procesos que permiten activar tácticas y estrategias para lograr el éxito en la comunicación. (Instituto Cervantes, 2007:252)

Para el PCIC la pragmática proporciona «los procesos de *ostensión e inferencia*» durante la interacción y sirven, por una parte al hablante para transmitir la intención y la actitud y, por otra parte al oyente para inferir desde «el significado literal de lo dicho hasta el significado intencional» (Instituto Cervantes, 2007:251).

En resumen, para que la comunicación se produzca con éxito, es necesario que los interlocutores descifren no sólo el significado, sino también el sentido. Así pues, para enseñar una lengua no podemos enseñar a descifrar solamente el código, sino que tenemos que enseñar a descifrar la información no codificada, el sentido y la intencionalidad. Escandell Vidal (1996:3) da la siguiente definición de pragmática como unánimemente aceptada:

Se entiende por pragmática el estudio de los principios que regulan el uso del lenguaje en la comunicación, es decir, las condiciones que determinan tanto el empleo de un enunciado concreto por parte de un hablante concreto en una situación comunicativa concreta, como su interpretación por parte del destinatario.

Es relevante para este trabajo la equiparación que esta definición hace de la producción con la de la comprensión pragmática. Así pues, una destreza no está por encima de la otra, sino que están directamente relacionadas. A modo de conclusión, enumero a continuación las características definitorias de la pragmática (Alcaraz, 1996b:13):

1. El lenguaje es un medio de comunicación.
2. El centro de interés del lenguaje es su uso, no el análisis de las formas y la comprensión de cómo funcionan.
3. Estudia los procesos que tienen lugar en la comunicación.
4. Trabaja con lenguaje auténtico, utiliza enunciados y datos lingüísticos reales, el contexto es una categoría fundamental. Se trata de un paradigma empírico.
5. Es un paradigma interdisciplinario y como tal tiene en cuenta las aportaciones de otras disciplinas relacionadas con la lingüística (psicología, sociología, semiótica, etc.)
6. Atiende especialmente a la utilidad y a la aplicabilidad de las teorías lingüísticas.

Concluyo entonces que la pragmática concibe el lenguaje como texto o discurso, en contraste con la idea estructuralista y generativista que dice que el lenguaje es un conjunto de oraciones. Su objetivo básico es el estudio del *lenguaje en acción*, es decir,

conocer mejor la competencia comunicativa, tanto en la comprensión como en la producción de textos.

2.1.1. La pragmalingüística y la sociopragmática

La enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no debe limitarse sólo al dominio de su gramática, sino que el objetivo final debe unir el dominio de los contenidos gramaticales a los conocimientos extragramaticales, es decir, los relacionados con la pragmalingüística y la sociopragmática (Leech, 1983; Thomas, 1983) o el componente pragmalingüístico y el filtro cultural (Blum-Kulka, 1991). Hay que conseguir que la producción y la comprensión de la lengua estén libres de errores —o interferencias (Escandell, 1996) —, tanto gramaticales como pragmáticos. Sólo así podremos decir que un hablante no nativo tiene una competencia nativa en una lengua extranjera. Leech (1983) contrapone la sociopragmática y la pragmalingüística de la siguiente manera:

[...] sociopragmatics is the sociological interface of pragmatics. Much of the work which has taken place in conversational analysis has been limited in this sense, and has been closely bound to local conversational data. The term pragmalinguistics, on the other hand, can be applied to the study of the more linguistic end of pragmatics —where we consider the particular resources which a given language provides for conveying particular illocutions³¹. (Leech 1983:10-11)

Se entiende, pues, que mientras la sociopragmática se refiere a las restricciones sociales y culturales de la lengua en su contexto, la pragmalingüística hace referencia a las estructuras lingüísticas específicas de una lengua concreta cuando se realiza un acto de habla determinado, es decir, cómo se indican los significados pragmáticos por medios lingüísticos (intención comunicativa, distancia social, etc.) y a la morfología, la sintaxis o el léxico apropiado para marcar un acto de habla. La sociopragmática no trata los problemas lingüísticos, sino que está estrechamente relacionada con las reglas culturales que rigen las estrategias conversacionales.

Bachman y Palmer (1996) otorgan tres componentes a la competencia pragmática: el conocimiento léxico (antes dentro de la competencia gramatical); el conocimiento

³¹ Trad. de la A. «La sociopragmática es la interfaz sociológica de la pragmática. Gran parte del trabajo que ha tenido lugar en el análisis conversacional se ha focalizado en este sentido y se ha vinculado estrechamente a datos de conversación locales. El término pragmalingüística, por otro lado, se puede aplicar al estudio de la pragmática con unos objetivos más bien lingüísticos -donde consideramos los recursos particulares que una lengua dada proporciona para ilocuciones concretas.» (Leech 1983:10-11)

funcional (parecido a la competencia ilocutiva); y el conocimiento sociolingüístico (que ya menciona Bachman en 1990). En cuanto a la competencia estratégica, la revisión de Bachman y Palmer (1996) la renombra como estrategia metacognitiva.

Cenoz (2000) constata la distinción de la competencia pragmática en la dimensión pragmlingüística, que se refiere a estructuras específicas y funciones en la realización de los actos de habla y la sociopragmática, que se refiere a la relación de los actos de habla con las condiciones específicas en las que se producen, por parte de Leech y de Thomas en 1983 y el componente pragmlingüístico y filtro cultural por parte de Blum-Kulka en 1991.

Blum-Kulka (1996) habla de tres dimensiones relevantes de la pragmática: la sociopragmática, la pragmlingüística y las normas del discurso. De estas tres dimensiones,

(a) «la sociopragmática está relacionada con las restricciones sociales y culturales en el uso de la lengua en su contexto» (Blum-Kulka, 1996:156), o como dice (Leech, 1983:10) la sociopragmática es «*the sociological interface of pragmatics*³²». De hecho, los fenómenos que diferencian, en gran parte, unas culturas de otras son los niveles de habla más o menos directa, la forma en que respondemos a las alabanzas o cumplidos, los actos de habla y la cortesía. El aprender una segunda lengua o una lengua extranjera implica, pues, aprender reglas culturales que gobiernan la elección de estrategias, nuevas categorías de habla y valores culturales específicos de cortesía (Blum-Kulka, 1996:158);

(b) «La pragmlingüística especifica las formas en las que los significados pragmáticos son indicados por medios lingüísticos» (Blum-Kulka, 1996:160) o en palabras de Leech (1983:11) es «*the more linguistic end of pragmatics*³³», la encontramos en la fonética, la fonología, la sintaxis, el léxico y la semántica y las diferencias pragmlingüísticas pueden darse dentro de la misma lengua, en sus variedades lingüísticas, no se dan solamente entre lenguas distintas;

(c) las normas del discurso son aquellas «que regulan la estructura y secuencia en el discurso» (Blum-Kulka, 1996:165), como pueden ser los inicios o cierres de

³² Trad. de la A. «la interfaz sociológica de la pragmática» (Leech, 1983:10)

³³ Trad. de la A. «el objetivo más lingüístico de la pragmática» (Leech, 1983:11)

conversaciones, los turnos de habla, la coherencia del texto, las rutinas conversacionales, y las respuestas.

Como observa Röver (2005:4) es difícil establecer un límite claro entre la pragmalingüística y la sociopragmática, especialmente cuando se comparan estudios de producción como los hechos por Kasper (1992) o Thomas (1983). En realidad, ambos aspectos están estrechamente relacionados, ya que la lengua se crea inevitablemente en contexto y, tanto la pragmalingüística como la sociopragmática, se ven implicadas en la intencionalidad, ya sea en la producción como en la comprensión de un texto.

Sin embargo, este hecho no significa que un aprendiz domine todos los aspectos pragmáticos al mismo nivel (Scarcella, 1979; Rose, 2000). El aprendiz construye, prueba y revisa sus hipótesis sintácticas, semánticas y fonológicas y hace lo mismo con las intenciones de la lengua desde una perspectiva pragmalingüística y desde el punto de vista sociopragmático. Estas hipótesis, pruebas y revisiones hacen posible la construcción de la competencia pragmática del aprendiz, llevándolo a construir su propia *pragmática de la interlengua*, logrando descifrar las normas sociales que rigen la comunidad de la lengua meta desde la perspectiva sociopragmática y «construyendo un mapa de las convenciones pragmalingüísticas sobre las normas sociopragmáticas³⁴» (Röver, 2005:4).

2.2. La pragmática de la interlengua

A principios de la década de los 70, al ver que los estudiantes de una segunda lengua o una lengua extranjera avanzados, pese a su dominio de la competencia lingüística, seguían fracasando al expresar sus intenciones surgieron los estudios de pragmática de la interlengua. La mayoría de investigaciones sobre la pragmática de la interlengua se han centrado en el inglés (Bouton, 1988; Hudson 1992; Kasper y Blum-Kulka 1993; Schmidt, 1993; Bouton, 1994; Hudson, 1995; Yoshitake 1997; Bardovi-Harlig, Dörnyei, 1998; Bardovi-Harlig, 1999; Gutiérrez-Colón, 2001; Roever, 2001; Liu 2002; Barron, 2003; Gutiérrez-Colón, 2003; Jianda, 2004; García Mayo, 2004; Bardovi-Harlig y Griffin, 2005; Hartford y Bardovi-Harlig, 2005; Jianda, 2006; Martínez-Flor y

³⁴ *The task of the learner consists in building up a knowledge base of pragmalinguistic side, discovering the social rules of the target speech community on sociopragmatic norms.* (Röver, 2005:4)

Usó-Juan, 2006; García Mayo, Alcón Soler y Martínez Flor, 2008; Gutiérrez-Colón y Pladevall Ballester, 2009-2010; Schauer, 2009; Bu, 2010; Chang, 2010; Chang 2011; Taguchi 2011), aunque cada vez hay más estudios de pragmática de la interlengua en el aprendizaje de otras lenguas (Bardovi-Harlig 1999; Sayoko, 1996; Matsumura 2003; Ahn 2005; Yamashita 2008; Woodfield, 2011; Ren, 2012) y, también, del español (Hervás, Picó y Villarrubias, 1990; Fernández, 1994; Blum-Kulka, 1996; Fernández, 1997; Witten, 2002; Santos Gargallo, 2004; Pearson, 2006; Steele, 2006; Gómez, Padilla, Fernández y Hernández, 2009; Russell y Vásquez, 2011; Shively, 2011; Toledo Vega, 2012; Romero Betancourt, 2012).

El término interlengua fue acuñado por Slinker en 1972 de la siguiente forma:

Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, then in the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesising, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call "interlanguage"³⁵ (Slinker, 1972:214)

Sin embargo, ya en 1967 Corder había usado *competencia lingüística de transición* para referirse a la interlengua o más adelante se refirió a la misma como *dialecto ideosincrático* (1974) y Nemser, ese mismo año, lo hizo con el término *sistema aproximativo*. Como se puede apreciar, la pragmática de la interlengua bebe de este término, pero es una disciplina mucho más nueva y Kasper y Dahl la definen de la siguiente forma:

Interlanguage pragmatics will be defined in a narrow sense, referring to nonnative speakers (NNS's) comprehension and production of speech acts, and how their L2-related speech act knowledge is acquired.³⁶(Kasper y Dahl, 1991:216)

Un año después, Kasper amplía esta definición añadiendo la cortesía a la fuerza ilocutiva:

³⁵ Trad. de la A. «Como podemos observar estos dos conjuntos de enunciados no son idénticos, luego la creación de constructos relevantes para una teoría del aprendizaje de segundas lenguas, estaría totalmente justificado (o incluso sería obligado) formular una hipótesis sobre la existencia de un sistema lingüístico independiente, basándose en la observación del output que reesulta del intento de producción de una norma de la lengua meta de un aprendiente de una norma. A este sistema lingüístico nosotros te llamamos "interlengua"» (Slinker, 1972:214)

³⁶ Trad. de la A. «La definición de la pragmática de la interlengua en un sentido estricto, se refiere a la comprensión y producción de actos de habla en hablantes no nativos (NNS) y a cómo adquieren el conocimiento de dichos actos de habla en su L2.» (Kasper y Dahl, 1991:216)

Typical issues addressed in data-based [interlanguage pragmatics] studies are whether NNS differ from NS in the 1) range and 2) contextual distribution of 3) strategies and 4) linguistic forms used to convey 5) illocutionary meaning and 6) politeness, precisely the kinds of issues raised in comparative studies of different communities [...] Interlanguage pragmatics has predominantly been the sociolinguistic, and to a much lesser extent, a psycholinguistic [or acquisitional] study of NNS' linguistic action³⁷. (Kasper, 1992:205)

Por su parte, Kasper y Blum-Kulka (1993) la definen como un híbrido que pertenece a dos disciplinas distintas, por un lado el estudio de la interlengua, que parte de la disciplina de la adquisición de segundas lenguas y, por otra parte, a la pragmática. Para las autoras, la pragmática de la interlengua es «*the study of nonnative speakers' use and acquisition of linguistic action patterns in a second language (L2)*»³⁸ (Kasper y Blum-Kulka, 1993:3). La lengua que los estudiantes están aprendiendo se procesa en contacto con *sus otras lenguas* e incorporan en la lengua meta influencias de las lenguas que ya conocen (especialmente la lengua materna) con lo que se producen transferencias, así como las hipótesis correctas o incorrectas sobre la lengua meta. De ahí sale la interlengua: se trata de un sistema autónomo e intrapersonal que se desarrolla en la mente de cada aprendiz (Blum-Kulka, 1996:167).

No obstante, las autoras consideran esta definición un tanto restrictiva, ya que existen estudios como el de Kasper y Blum-Kulka (1993) que demuestran que hablantes bilingües totalmente competentes también hacen uso de la pragmática de la interlengua. En el caso con el que Blum-Kulka trabaja, los informantes bilingües crean un estilo de pragmática intercultural que difiere de los criterios dominantes originales de ambas lenguas. Kasper y Rose, en su libro «Pragmatic development in a second language», ponen de relieve la vertiente híbrida de esta disciplina y completan la definición que Kasper y Blum-Kulka habían dado en 1993 de la siguiente forma:

As the study of second language use, interlanguage pragmatics examines how nonnative speakers comprehend and produce action in a target language. As the study of second language learning,

³⁷ Trad. de la A. «Los problemas típicos que abordan los estudios basados en datos en [la pragmática de la interlengua] son acerca de si los hablantes no nativos (NNS) difieren de los hablantes nativos (NS) en 1) rango y 2) distribución contextual de 3) estrategias y 4) formas lingüísticas usadas para transmitir 5) significados ilocucionarios y 6) cortesía. Precisamente en los tipos de cuestiones planteadas en los estudios comparativos de las distintas comunidades [...] la pragmática de la interlengua ha sido predominantemente la sociolingüística y, en mucha menor medida, un estudio psicolingüístico [o adquisicional] de la actuación lingüística de los hablantes no nativos (NNS).» (Kasper, 1992:2005)

³⁸ Trad. de la A. «El estudio del uso y la adquisición de modelos de acción lingüística en una segunda lengua (L2) por parte de hablantes no nativos». (Kasper y Blum-Kulka, 1993:3)

*interlanguage pragmatics investigates how L2 learners develop the ability to understand and perform action in a target language*³⁹. (Kasper y Rose, 2002:5)

En esta definición podemos ver, pues, la importancia que tiene para los aprendices de una segunda lengua, tanto la comprensión como la producción de la pragmática, así como de la consciencia pragmática.

Kasper y Schmidt (1996) también asocian la *acción lingüística* a la definición de pragmática de la interlengua, en la que además relacionan adquisición y uso. Los autores definen la pragmática de la interlengua como: «*the study of the development and use of strategies for linguistic action by nonnative speakers*» (1996:150). Los conceptos incluidos en la pragmática de la interlengua son

*nonnative speakers' perception and comprehension of illocutionary force and politeness; their production of linguistic action; the impact of context variables on choices of conventions of means (semantic formulae or realization strategies) and forms (linguistic means of implementing strategic options); discourse sequencing and conversational management; pragmatic success and failure; and the joint negotiation of illocutionary, referential, and relational goals in personal encounters and institutional settings*⁴⁰. (Kasper y Schmidt, 1996:150)

Aunque la pragmática de la interlengua ha sido objeto de crítica por el hecho de que el estudio de la misma se haya centrado sobre todo en la propia segunda lengua, más que en el proceso de aprendizaje de la misma (Kasper y Schmidt, 1996; Bardovi-Harlig, 1999; Kasper y Rose, 2002), en los últimos años múltiples estudios han ayudado a desarrollar su investigación (Kasper y Blum-Kulka, 1993; Kasper y Rose, 2002; Bardovi-Harlig y Hartford, 2005; Alcón Soler y Martínez Flor, 2008).

Desde la publicación del artículo de Kasper y Schmidt en 1996, se han dado a conocer varios estudios sobre la adquisición de la pragmática en segundas lenguas, (Ellis, 1997; Fernández, 1997; Bardovi-Harlig y Dörnyei, 1998; Bou Franch, 1998; Kasper,

³⁹ Trad. de la A. «Como estudio del uso de segundas lenguas, la pragmática de la interlengua examina cómo los hablantes no nativos comprenden y producen una acción lingüística en la lengua meta. Como estudio de aprendizaje de segundas lenguas, la pragmática de la interlengua investiga cómo los aprendices de una segunda lengua desarrollan la capacidad de comprender y realizar un acción lingüística en la lengua meta.» (Kasper y Rose, 2002:5)

⁴⁰ Trad. de la A. «[...] la percepción y comprensión de la fuerza ilocucionaria y la cortesía por parte de los hablantes no nativos; su producción en las acciones lingüísticas; el impacto de las variables del contexto sobre la elección de las convenciones de los medios (las fórmulas semánticas o estrategias de realización) y las formas (medios lingüísticos de la implementación de opciones estratégicas); la secuenciación del discurso y la gestión de la conversación; el éxito y el fracaso pragmático; y la negociación conjunta de objetivos ilocucionarios, referenciales y relacionales en encuentros personales y escenarios institucionales.» (Kasper y Schmidt, 1996:150)

1998; Cenoz, 2000; Rose y Kasper, 2001; Gutiérrez-Colón, 2001; Liu, 2002; Kasper y Rose, 2002; Barron, 2003; Gutiérrez-Colón, 2003; García Mayo, 2004; Bardovi-Harlig y Griffin, 2005; Hartford y Bardovi-Harlig, 2005; Álvarez, Barrientos y Brana, 2006; Clark y Gieve, 2006; Ariel, 2008; García Mayo, Alcón Soler y Martínez Flor, 2008; Taguchi, 2008a; Yamashita, 2008; Alvarado Ortega, 2010; Chang, 2011).

Los estudios longitudinales se consideran los mejores para estudiar el desarrollo de esta competencia (Kasper y Rose, 2002; Taguchi, 2010; Ren, 2012). Sin embargo, no han sido tantos los estudios aparecidos sobre el desarrollo longitudinal de la competencia pragmática en estudiantes de una segunda lengua (Hoffman-Hicks, 1999; Barron, 2003; Barron y Warga, 2007; Schauer, 2009; Woodfield, 2011). Sí que existen otras investigaciones sobre pragmática de la interlengua que se han llevado a cabo usando una metodología transversal como las de Rose (2000), Hill (1997) o Kasper y Rose (2002), cuyo foco es el efecto que la pragmática de la interlengua tiene sobre el dominio lingüístico de los aprendices. También tienen especial relevancia los estudios centrados en el tiempo de residencia en la comunidad de la segunda lengua (Blum-Kulka y Olshtain, 1986; Cheng, 2005; Félix-Brasdefer, 2004; Schauer, 2009). Como subraya Bardovi-Harlig (2010) la mayoría de investigaciones en este campo se centran en los actos de habla y no existen muchos estudios que analicen la estructura y la implicatura conversacional.

2.3. Componentes del conocimiento pragmático: las rutinas conversacionales, las implicaturas y los actos de habla

2.3.1. *Las rutinas conversacionales*

Las rutinas son un fenómeno común en todas las lenguas, aunque las variaciones entre las distintas culturas son significativas. Hymes (1962) afirma que un gran porcentaje de la actividad comunicativa se basa en el uso de rutinas lingüísticas y que es imposible describir los hábitos lingüísticos de una comunidad de forma exhaustiva sin centrarse detalladamente en las mismas. En todas las comunidades lingüísticas existen situaciones comunicativas similares en las que los hablantes reaccionan de

forma automática con enunciados preestablecidos. Según Coulmas (1981:2) «*routines are tools which individuals employ in order to relate to others in an accepted way*⁴¹».

Por consiguiente, entendemos por rutina conversacional un enunciado convencional que sigue unas pautas lingüísticas y extralingüísticas establecidas como normas de conducta social esperables. Estas fórmulas lingüísticas se repiten siempre en los mismos contextos de forma ritualizada, por lo que su uso inadecuado puede ocasionar conflicto de relación social (descortesía) o, cuanto menos, desconcierto. Ejemplo de ello son los saludos, las despedidas, las felicitaciones o las disculpas.

Las rutinas conversacionales se caracterizan porque:

1. Están codificadas y no sufren cambios ni en su realización ni en la situación en la que se producen. En este grupo se encuentran las fórmulas de cortesía (semirutinas) que son menos rígidas que las demás. El Diccionario de términos clave de ELE (Instituto Cervantes), da como ejemplos de rutina conversacional interacciones como las siguientes: A: [Gracias.] B: [De nada.]; A: [Siempre recordaré este favor.] B: [Cuenta conmigo para lo que necesites.].

2. Cumplen un rito interaccional, pero su contenido informativo es muy escaso. El Diccionario de términos clave de ELE (Instituto Cervantes), da como ejemplos de rutina conversacional en este sentido: [Le acompaño en el sentimiento] es difícil hacerlo usando otra forma de la lengua; [que aproveche], regula la cortesía en este tipo de ritual comunicativo.

3. Son convenciones socioculturales, que pueden cambiar en una misma lengua. El Diccionario de términos clave de ELE (Instituto Cervantes), da como ejemplos de rutina conversacional como convención sociocultural: [Perdón.] (en español peninsular); [Permiso] (en español hispanohablante).

Las rutinas conversacionales están muy ligadas a los exponentes lingüísticos fijados a situaciones cotidianas, que en la didáctica de segundas lenguas o lenguas extranjeras permite al aprendiente adecuar su comportamiento lingüístico a cada contexto de comunicación. Muy próximos a estas rutinas se encuentran los pares adyacentes, que han servido en la didáctica de lenguas extranjeras para introducir las

⁴¹ Trad. de la A. «Las rutinas son herramientas que las personas emplean para relacionarse con los demás de forma adecuada.» (Coulmas, 1981:2)

rutinas lingüísticas, ya que conocer la reacción que se espera en una interacción que tiene lugar en un contexto muy concreto ayuda positivamente al uso de la lengua (Diccionario de términos clave de ELE, Instituto Cervantes, 2013).

Así como Searle sostiene que un acto de habla es la unidad mínima de la comunicación, la unidad mínima de la secuencia dialógica para la organización conversacional son los pares adyacentes. Entendemos por pares adyacentes secuencias de dos enunciados en una interacción en la que los hablantes alternan sus intervenciones obedeciendo ciertas reglas. Las intervenciones están ordenadas en una primera y en una segunda parte socialmente establecida. Como ejemplo de pares adyacentes podemos tomar “pregunta-respuesta”, “saludo-saludo”, “invitación-aceptación”, “invitación-rechazo”, “cumplido-reacción”, “agradecimiento-reacción”, “disculpa-reacción”. Estas secuencias binarias, obedeciendo a ciertas reglas, se organizan de forma adyacente, las producen hablantes distintos, están ordenadas en una primera y una segunda parte y se clasifican de forma que una primera parte requiere una segunda parte determinada:

[...] adjacency pairs consist of sequences which properly have the following features: (1) two utterance length, (2) adjacent positioning of component utterances, (3) different speakers producing each utterance⁴². (Schegloff y Sacks, 1973:295-296)

Los pares adyacentes son turnos de habla íntimamente relacionados y se rigen según la siguiente regla, ya que una primera parte hace que se espere una segunda parte determinada: «Después de producir una primera parte de algún par, el hablante actual debe dejar de hablar y el hablante siguiente debe producir en ese punto una segunda parte del mismo par» (Levinson, 1983:290, Schegloff y Sacks, 1973).

En la adquisición de una segunda lengua, Coulmas afirma que para los hablantes no-nativos la diferencia entre las implicaturas conversacionales y las convencionales (rutinas) no existe, ya que en ambos casos deben inferir su significado, a no ser que hayan aprendido el significado de las rutinas que se le presentan:

For a non-native speaker there is often no difference between conversational implicature and conventional ones (routines): In either case, he has to try to interpret their meanings by inference,

⁴² Trad. de la A. «[...] los pares de adyacetes consisten en secuencias que tienen las siguientes características: (1) dos enunciados de longitud similar, (2) un posicionamiento adyacente de los componentes de los enunciados, (3) cada enunciado lo produce un hablante distinto.» (Schegloff y Sacks, 1973:295-296)

*unless he happens to have learned the conventional implicature in question. However, many routines, especially politeness routines, defy interpretation by inference on the basis of word meanings alone and without knowledge of cultural habits, customs, values, attitudes, etc.*⁴³
(Coulmas, 1981:8)

Para un no-nativo conocer el significado de cada una de las palabras de un enunciado no determina que comprenda el significado del enunciado ni su uso social y, por el contrario, comprender el uso de una rutina determinada no supone que se comprendan todas las palabras del enunciado por separado. «...*routines make the fullest use of cultural knowledge common to members of a community.*» (Coulmas, 1981:8).

Los aprendientes de una segunda lengua o una lengua extranjera suelen aprender antes las rutinas conversacionales estandarizadas en determinadas situaciones que su estructura subyacente y el significado de las palabras que las componen. En el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera, las rutinas adquieren una gran importancia debido a que conocerlas permite desarrollar una serie de estrategias de aprendizaje (¿Qué significa...?; ¿Cómo se dice esto en...?; ¿Puedes repetir...?; Lo siento, no te entiendo; etc.) frases que los estudiantes deben repetir sin variación una infinidad de veces. Lo mismo ocurre con las rutinas necesarias para la vida cotidiana, ya que su dominio permite relacionarse socialmente de forma cortés y natural (Coulmas, 1981).

No usar las rutinas o su uso inadecuado es un hecho común entre los aprendientes y, en muchos casos, desemboca en numerosos errores por parte de hablantes de una segunda lengua o una lengua extranjera con un nivel de dominio de la lengua avanzado (Röver, 2005). De hecho, parte del fracaso pragmático experimentado por hablantes no-nativos es debido en muchas ocasiones al escaso dominio de las rutinas funcionales. No obstante, los estudios realizados por House (1996) o Roever (1996)

⁴³ Trad. de la A. « Para un hablante no nativo, es frecuente que no distinga entre las implicaturas conversacionales y las convencionales (rutinas): en cualquier de los dos casos, el hablante tiene que tratar de interpretar los significados haciendo uso de la inferencia, a menos que haya aprendido la implicatura convencional en cuestión. Sin embargo, muchas rutinas, especialmente las rutinas de cortesía, desafían la interpretación por inferencia si se toma como base el significado de las palabras por sí solas y si no se tiene el conocimiento de los hábitos culturales, costumbres, valores, actitudes, etc.» (Coulmas, 1981:8)

demuestran que los aprendientes que se encuentran en inmersión superan siempre a los que no mantienen contacto con la comunidad de la lengua meta.

La mayoría de las investigaciones se han centrado en cómo enseñar las rutinas funcionales, mientras que son muchos menos los estudios que se han adentrado en la didáctica de las rutinas situacionales. Roever (1996), en un test de elección múltiple, comprobó que los estudiantes de inglés como lengua extranjera obtenían mejores resultados las rutinas funcionales que en las situacionales y que los estudiantes que habían estado un mínimo de 6 meses viviendo en el país de la lengua meta obtenían mejores resultados comparados con los que sólo habían estudiado el idioma en su país de origen. Sin embargo, en un estudio realizado en 1999, Roever detectó que los estudiantes de inglés como L2 realizaron la misma prueba casi sin cometer ningún error en las rutinas situacionales.

2.3.2. Las implicaturas

Las implicaturas están directamente relacionadas con el principio de cooperación de Grice y sus máximas conversacionales. En su principio de cooperación, Grice presupone que todos los participantes de una conversación aceptan tácitamente una serie de principios no normativos según los cuales todos ellos participan de buen grado en la conversación:

Our talk exchanges do not normally consist of a succession of disconnected remarks, and would not be relational if they did. They are characteristically, to some degree at least, cooperative efforts; and each participant recognizes in them, to some extent, a common purpose or set of purposes, or at least a mutually accepted direction⁴⁴. (Grice, 1975:45)

Grice diferencia entre implicaturas convencionales, que se derivan directamente de los significados de las palabras e implicaturas no convencionales, que incluye la implicatura conversacional —en la que me voy a centrar en este apartado— y que están en relación directa con el contexto. Según Grice, la implicatura convencional corresponde a *lo que se dice*, mientras que la no convencional corresponde a *lo que se comunica*.

⁴⁴ Trad. Escandell (1996) «Nuestros intercambios comunicativos no consisten normalmente en una sucesión de observaciones inconexas, y no sería racional si lo fueran. Por el contrario, son característicamente -al menos, en cierta medida- esfuerzos de cooperación; y cada participante reconoce en ellos, de algún modo, un propósito o conjunto de propósitos comunes o, al menos, una dirección aceptada por todos.» (Grice, 1975:45)

En una implicatura convencional lo que se transmite es el contenido lógico del enunciado y éste es susceptible de evaluarse en una lógica de tipo veritativo-condicional. Por lo contrario, si un hablante viola alguna de las máximas, se entiende que éste tiene la intención de *implicar* algo en la conversación, es decir, el oyente infiere una implicatura no convencional. Las implicaturas no convencionales lo que comunican son un contenido implícito, información transmitida de su contenido proposicional, es decir, las inferencias derivadas de este tipo de implicaturas dependen de las características contextuales y de los principios conversacionales asumidos por ambos interlocutores. Podemos poner como ejemplos de la violación de las máximas son las figuras retóricas como la tautología, en las que el enunciado significa más de lo que dice («Un niño es un niño»), o la ironía, en la que el enunciado significa lo contrario de lo que dice («Pau Gasol es bajito, ¿eh?»). Grice llama a esta violación intencionada de las máximas *explotación*. El hablante explota una máxima intencionadamente para producir una implicatura. Este fenómeno permite explicar muchos casos de malentendidos («Yo no quería decir esto»).

Así, pues, Grice (1975) implanta el término implicatura conversacional para referirse al proceso inferencial por medio del cual el significado de cualquier enunciado es entendido según el contexto en el que ocurre: «*It is a process through which inferences are drawn based on the interaction of an utterance and the context in which it is uttered*⁴⁵» (Bouton, 1996:7). Green (1989) interpreta esta implicatura conversacional como parte de la competencia comunicativa, ya que si el hablante interpreta que un enunciado no es verdadero, apropiadamente informativo, relevante y claro, es decir, no cumple las máximas propuestas por Grice, —de calidad, de cantidad, de pertinencia o relevancia y de modo o manera—, éste asume que el interlocutor se está expresando de forma indirecta y busca una interpretación alternativa, no literal, del mensaje.

Según Grice, para que la intencionalidad del hablante pueda ser interpretada correctamente en una implicatura ambos interlocutores —hablante y oyente— deben compartir⁴⁶: 1) el enunciado, 2) los papeles y expectativas de los participantes en la

⁴⁵ Trad. de la A. « Es un proceso mediante el cual se trazan inferencias basadas en la interacción de un enunciado y el contexto en el que se pronunció.» (Bouton, 1996:7)

⁴⁶ 1. *The participants have some common immediate aim [...]* 2) *The contributions of the participants should be dovetailed, mutually dependent [...]* 3) *There is some sort of understanding (which may be*

conversación; 3) el contexto en el que ocurre el enunciado, y 4) el mundo que les rodea en lo que es pertinente a la acción (Bouton, 1996:196). La implicatura conversacional se produce cuando uno de los hablantes viola una de las máximas conversacionales que componen el principio de cooperación, pero bajo la suposición de que éste sigue siendo cooperativo. Dado este caso, el oyente inferirá que el hablante quiere decir algo que no expresa con palabras.

Bouton diferencia entre implicatura idiosincrásica e implicatura formulaica. Las implicaturas idiosincrásicas son las que violan la máxima de pertinencia o relevancia de Grice, es decir, cuando un enunciado parece que no tiene nada que ver con la conversación y, sin embargo, no procura problemas de comprensión gracias al contexto o a los conocimientos compartidos de los hablantes. Las implicaturas formulaicas se caracterizan por su estructura o su semántica y suelen emplear fórmulas de la lengua como metáforas cristalizadas, frases hechas o frases idiomáticas.

Las conclusiones surgidas de los estudios longitudinales sobre la adquisición de la implicatura en una segunda lengua (Bouton, 1988, 1994a, 1994b, 1999) constatan que los problemas de interpretación por parte de los aprendientes de una segunda lengua se presentan cuando la implicatura no hace referencia al contexto inmediato, sino que se fundamenta en algún aspecto de la cultura y, por otra parte, que las implicaturas más fáciles de aprender son las implicaturas idiosincrásicas, aunque sean las más difíciles de enseñar formalmente. Al inicio de la investigación llevada a cabo por Bouton (1994), los estudiantes realizaron un test en el que se medía su nivel de comprensión de este tipo de implicaturas y los resultados mostraron que la comprensión de los participantes no nativos era significativamente inferior a la de los hablantes nativos. Después de tres años en inmersión, los resultados de los estudiantes no nativos fueron prácticamente iguales a los resultados de los hablantes nativos. Estos resultados contrastan con los resultados que dieron las investigaciones sobre implicaturas formulaicas, en las que se demostró que los hablantes no-nativos nunca llegaban a alcanzar un nivel nativo.

explicit but which is often tacit) [...] (Grice, 1975:48) / Trad. de la A. «1 Los participantes tienen algún objetivo inmediato común [...] 2) Las contribuciones de los participantes están en sintonía y son mutuamente dependientes [...] 3) Hay algún tipo de entendimiento (que puede ser explícito, pero que a menudo es tácito).» (Grice, 1975:48)

La principal razón por la que Bouton defiende que las implicaturas idiosincrásicas no se pueden enseñar de forma sistemática es que estas implicaturas carecen de un sistema general subyacente y que su base contextual cambia en cada situación y no se puede prever. Sin embargo, estas implicaturas formulaicas sí permitían que a través de una enseñanza explícita de las mismas en clase, los aprendientes llegaran a mejorar su comprensión considerablemente. Por otra parte, en los estudios sobre la adquisición de las implicaturas formulaicas, Bouton resolvió que estas implicaturas pueden enseñarse en clase de segundas lenguas, aunque con algunas reservas. Sus estudios demuestran que hay algunas implicaturas formulaicas más fáciles de enseñar en clase que otras (1994a).

Por último, cabe señalar que las máximas están condicionadas por las relaciones de poder entre ambos interlocutores: en relaciones asimétricas la parte que posee más poder (docente-alumno, jefe-empleado, madre-hijo, etc.), es el que tiene más poder el que decide si una respuesta es bastante informativa y el no cumplimiento de las expectativas puede provocar un fracaso en los resultados sociales. Además, la variación cultural también es un factor a tener en cuenta en la interpretación de las máximas, existen diferencias en el grado de cumplimiento de las mismas, así como en la importancia relativa que se da a cada una de ellas por separado (Blum-Kulka 2000:71).

2.3.3. Los actos de habla

La publicación del libro de Austin (1962) con la teoría de los actos de habla dio por establecido el nacimiento de la pragmática. Los actos de habla son uno de los pilares de la pragmática y la mayoría de los estudios realizados sobre pragmática de la interlengua los han tomado como base de la investigación. Como indica Gutiérrez Ordóñez (2004) el método comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas se apoya en esta teoría, ya que su objetivo es la enseñanza de *funciones comunicativas*, concepto íntimamente relacionado con los actos de habla. Así pues, en la corriente actual en las clases de segundas lenguas, el objetivo no es tanto enseñar las estructuras gramaticales o sintácticas como se hacía con los métodos estructuralistas, sino enseñar a «realizar actos a través de palabras» (Gutiérrez Ordóñez, 2004:541).

La teoría de los actos de habla sistematiza las intenciones comunicativas de los hablantes y su codificación lingüística en contexto (Blum-Kulka 2000:72). Desde el punto de vista comunicativo, el acto de habla es la unidad básica de la comunicación, el exponente clave que transmite la intencionalidad del interlocutor. Según Hymes (1972), la interacción humana se construye en tres planos de análisis: a) las situaciones de habla: «*In a sociolinguistic description, then, it is necessary to deal with activities which are in some recognizable way bounded or integral*⁴⁷.» (Hymes, 1972:56); b) los acontecimientos de habla: «*The term speech event will be restricted to activities, or aspects of activities, that are directly governed by rules or norms for the use of speech. An event may consist of a single speech act, but will often comprise several*⁴⁸» (Hymes 1972: 56); y c) los actos de habla: «*It represents a level distinct from the sentence, and not identifiable with any single portion of other levels of grammar, nor with segments of any particular size defined in terms of other levels of grammar*⁴⁹.» (Hymes, 1972:57).

Austin (1962) formuló la teoría de los actos de habla y Searle (1969) la desarrolló. Austin observó que determinadas expresiones no pueden calificarse de verdaderas o falsas, ya que su objetivo no es afirmar que un hecho sea verdadero o falso, sino realizar un acto con esa afirmación («Lo lamento», «Te bautizo», «Te advierto»...), se trata de lo que Austin llamó enunciados *realizativos*. Por lo tanto, esta teoría considera que los hablantes realizan *acciones* respecto a sus interlocutores dentro de un contexto determinado y ha sido la más aceptada para hablar del *lenguaje en acción* (Alcaraz, 1996a).

Austin observó también que para que estos enunciados cumplan de forma adecuada con su función, deben cumplir una serie de condiciones a las que él llama «condiciones de felicidad o adecuación», condiciones que deben cumplirse tanto en las circunstancias en las que se realiza como en las intenciones de los hablantes (por

⁴⁷ Trad. de la A. «En una descripción sociolingüística, luego, es necesario hacer frente a actividades que de alguna manera reconocible son limitadas o esenciales.» (Hymes, 1972:56)

⁴⁸ Trad. de la A. «El término evento discursivo se limitará a actividades o aspectos de las actividades que se rigen directamente por reglas o normas para el uso del discurso. Un evento puede consistir en un solo acto de habla, pero a menudo se compone de varios de ellos.» (Hymes, 1972:56)

⁴⁹ Trad. de la A. «Representa un nivel distinto de la oración y no identificable con ninguna parte aislada u otro nivel gramatical, ni con segmentos de ningún tamaño en especial definidos en términos de otros niveles de la gramática» (Hymes, 1972:57)

ejemplo, la inauguración de un acto todos los participantes deben seguir los pasos adecuados y usar las palabras adecuadas).

Algunos psicólogos consideran los actos de habla como requisito imprescindible para la adquisición de una lengua. Cuando hablamos de los actos de habla en el marco de la comunicación, vemos que su objetivo es sistematizar los usos y funciones que los hablantes pueden realizar con el lenguaje. Searle toma como base de toda su teoría la siguiente premisa: «*Speaking a language is engaging in a (highly complex) rule-governed form of behaviour. To learn and master a language is (inter alia) to learn and to have mastered these rules*⁵⁰» (Searle, 1969:12). En esta premisa identifica el uso del lenguaje en la comunicación con un tipo particular de acción y va más allá, toda actividad lingüística está controlada por reglas y, por tanto, es convencional:

*[...] All linguistic communication involves linguistic acts. The unit of linguistic communication is not, as has generally been supposed, the symbol, word or sentence, or even the token of symbol, word or sentence, but rather the production or issuance of the symbol or word or sentence in the performance of the speech act. To take the token as a message is to take it as a produced or issued token. More precisely, the production or issuance of a sentence token under certain conditions is a speech act, and speech acts (of certain kinds to be explained later) are the basic or minimal units of linguistic communication*⁵¹. (Searle, 1969:16)

En la teoría de Searle, la unidad mínima de comunicación es el acto de habla, ya que una oración como unidad abstracta no realizada no puede comunicar porque no ha sido producida (Escandell Vidal, 1996).

Austin (1962) presenta los actos de habla como enunciados que aún siendo asertivos no poseen un valor veritativo. Su intención no es afirmar (describir o constatar), sino que el acto que enuncian se realice. Cuando un hablante emite un enunciado está produciendo un *acto de habla*. Austin observó que la realización de actos comunicativos no afecta sólo a un grupo determinado de enunciado, sino que,

⁵⁰ Trad. de la A. «Hablar un lenguaje es participar en una forma de conducta (muy compleja) gobernada por reglas. Aprender y dominar un lenguaje es (entre otras cosas) aprender y dominar esas reglas» (Searle, 1969:12).

⁵¹ Trad. de la A. «Toda la comunicación lingüística implica actos lingüísticos. La unidad de comunicación lingüística no es, como se ha supuesto generalmente, el símbolo, palabra, oración, ni tan siquiera la señal del símbolo, palabra u oración, sino más bien la producción o emisión del símbolo, palabra u oración al realizar el acto de habla. Considerar una señal como un mensaje es considerarla como una señal producida o emitida. Más concretamente, la producción o emisión de una señal oración bajo ciertas condiciones es un acto de habla y los actos de habla (de ciertos tipos que se explicarán más adelante) son las unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüística.» (Searle, 1969:16)

en realidad, afecta a todos los enunciados. Así, pues, todo enunciado realiza como mínimo dos tipos de actos:

a) un *acto locutivo*⁵² (decir algo, ligado al mensaje y al hablante);

b) un *acto ilocutivo*⁵³ o intención (lo que se quiere transmitir con el enunciado, ligado a la emisión del enunciado y al oyente) que para que surja efecto debe cumplir, según Austin, las siguientes condiciones:

*There must exist an accepted conventional procedure having a certain conventional effect, that procedure to include the uttering of certain words by certain persons in certain circumstances, and further*⁵⁴, [...] (Austin, 1962:14)

Es decir, hay que seguir unas normas establecidas (convenciones) que producen unos *efectos convencionales*. La fórmula para casarse es una y sólo una, si no se pronuncia esa fórmula («Yo os declaro marido y mujer.», «Sí, quiero.»), no se produce el enlace.

Los enunciados realizativos, es decir, los actos ligados a la realización de ciertos actos convencionales o ritualizados, no son, pues, ni verdaderos ni falsos, pero pueden ser adecuados o inadecuados y esta premisa lleva a Austin a elaborar la teoría de los *infortunios* en la que un fallo en las reglas establecidas lleva a al infortunio. Según Austin, éstas son las reglas que se aplican en los actos ritualizados

[...] the particular persons and circumstances in a given case must be appropriate for the invocation of the particular procedure invoked. The procedure must be executed by all participants both correctly and completely. Where, as often, the procedure is designed for use by persons having certain thoughts or feelings, or for the inauguration of certain consequential conduct on the part of any participant, then a person participating in and so invoking the procedure must in fact have

⁵² Un acto locutivo es para Austin: «*the utterance of certain noises, the utterance of certain words in a certain construction, and the utterance of them with a certain "meaning" [...]*» (Austin, 1962:94) / Trad. de la A. «el enunciado de ciertos ruidos, el enunciado de ciertas palabras en una construcción determinada, y el resultado de todos ellos con un “significado” concreto [...]»

⁵³ Un acto ilocutivo es para Austin: «[...] *performance of an act in saying something as opposed to performance of an act of saying something; and I shall refer to the doctrine of the different types of function of language here in question as the doctrine of "illocutionary forces".*» (Austin, 1962:99) / Trad. de la A. «[...] la realización de un acto al decir algo, en oposición a la actuación de un acto al decir algo; y debo referirme a la doctrina de diferentes tipos de función del lenguaje en cuestión como la doctrina de “fuerzas elocutivas”.»

⁵⁴ Trad. de la A. «Debe existir un procedimiento convencional aceptado tener un cierto efecto convencional, que incluya un procedimiento para la emisión de ciertas palabras a través de ciertas personas en ciertas circunstancias, [y aún más, ...]»

those thoughts or feelings, and the participants must intend so to conduct themselves, and further must actually so conduct themselves subsequently. (Austin, 1962:15)⁵⁵

En caso de que alguna de estas condiciones se rompa o incumpla, se produce un «acto fallido» (*misfire*, en palabras de Austin), es decir se rompe el efecto comunicativo del acto.

c) un *acto perlocutivo*⁵⁶ o efecto (cómo entiende el enunciado el interlocutor, surge de las *circunstancias* de la enunciación (Alcaraz, 1996a), por lo tanto, está relacionado con el enunciado, pero también con el contexto).

Los actos perlocutivos implican la interpretación por parte del interlocutor y esto puede llevar a malentendidos, especialmente cuando se trata de actos de habla indirectos, ya que el acto ilocutivo está ligado a unas normas y convenciones, así como a las circunstancias de la enunciación y cuando se emite no siempre es interpretado de la forma deseada. Para Austin hablamos de acto ilocutivo cuando éste puede ser introducido o traducido por un verbo performativo: «¿Te quedas a cenar?» puede ser traducido por «Te invito a cenar», «Está estropeado» puede traducirse por «Te informo de que no funciona». El acto perlocutivo es el de invitar, informar, etc. En este sentido Alcaraz (1996a) ejemplifica los actos perlocutivos con el eslogan del Ministerio de Economía y Hacienda: «Hacienda cada vez más cerca», en el que el acto perlocutivo puede llevar a dos interpretaciones diferentes, por una parte el de que hacienda cada vez es más cercano a los contribuyentes, o por otra que hacienda cada vez está más cerca de los defraudadores.

Por su parte, Searle (1976:10) propone una taxonomía alternativa, clasifica los tipos de actos de habla y sistematiza la naturaleza de las condiciones de felicidad. Consolida,

⁵⁵ Trad. de la A. «[...aún más,] las personas y las circunstancias particulares de un caso determinado deben ser apropiadas para llevar a cabo el procedimiento concreto que se emplea. El procedimiento debe ser ejecutado por todos los participantes, de forma correcta y completa. Cuando, como ocurre a menudo, el procedimiento está diseñado para ser utilizado por personas que tienen ciertos pensamientos o sentimientos, o para la producir cierta conducta por parte de cualquier participante, a continuación, una persona que participa en él debe tener esos pensamientos o sentimientos y, así, llevar a cabo el procedimiento y los participantes deben manifestar la intención de comportarse también de esa manera y, además, deben, de hecho, hacerlo así posteriormente.»

⁵⁶ Austin habla de los actos perlocutivos en los siguientes términos: «*what we bring about or achieve by saying something, such as convincing, persuading, deterring, and even, say, surprising or misleading*» (Austin, 1969:108). / Trad. de la autora: «lo que llevamos a cabo o conseguimos cuando decimos algo, tal como convencer, persuadir, disuadir, e incluso, digamos, sorprender o confundir.»

así, la teoría de Austin. Aunque parezca que los actos ilocutivos sean infinitos, se pueden establecer cinco categorías:

1) Representativos (o asertivos), enunciados que hablan sobre la realidad, el hablante declara que lo que dice es *verdadero*.

2) Directivos, quieren influir en la conducta del interlocutor, el hablante intenta que el receptor haga algo usando verbos como pedir, suplicar, rogar, invitar, permitir, aconsejar, sugerir, mandar, solicitar, etc.

3) Compromisivos, condicionan la conducta ulterior del hablante, expresan el *compromiso* del hablante sobre algo que hará en el futuro (prometer, garantizar, amenazar, apostar, etc.) ya sea con el verbo preformativo o sin él: «Te prometo que iré a verte mañana» o «Iré a verte mañana».

4) Expresivos, el hablante manifiesta sus sentimientos o sus actitudes y sirven para expresar el estado psicológico del mismo (agradecer, felicitar, disculparse, dar la bienvenida, expresar condolencia, etc.).

5) Declarativos, modifican la realidad, es decir se emplean en *fórmulas* civiles y religiosas y modifican el estado de la realidad. Se realiza con verbos como declarar, nombrar, dimitir, bautizar, inaugurar, etc.

De este modo, sólo los enunciados, a diferencia de las oraciones como unidades abstractas que tienen un sentido constante, tienen fuerza ilocutiva. Así pues, el significado pragmático no parece existir en abstracto, sino que lo construye el hablante a partir de cada situación comunicativa (Escandell, 1996:75).

Searle tuvo una gran repercusión en la pragmática intercultural y en la pragmática evolutiva, aunque algunos investigadores critican los principios de su clasificación (Bach y Harnish, 1979) y otros rechazan la universalidad de los principios pragmáticos de los actos de habla. Rosaldo (1982) y Wierzbicka (1985) demostraron que en las distintas culturas y las distintas lenguas la conceptualización y la verbalización de los actos de habla cambian.

Cabe señalar que los actos de habla pueden clasificarse como directos e indirectos. Los actos de habla directos son sencillos de interpretar, ya que el verbo declara abiertamente la intención del hablante, sin embargo la interpretación de los indirectos no es tan sencilla. Para la interpretación de un acto de habla indirecto Searle (1976) enumera todo el proceso que un hablante debe seguir para descifrar la intención del

interlocutor: a) interpretar; b) entender la colaboración y ver que aunque lo que contesta no parece relevante debe serlo (lo que Grice (1975) establece como la máxima de la relevancia); c) como la respuesta no parece relevante tiene que analizar en qué es relevante; d) deducir cómo hay que interpretar la respuesta; e) ver la consecuencia de esa respuesta; i) concluir con una respuesta clara al enunciado recibido en un principio.

Como indica Blum-Kulka (2000:75-76) los actos de habla indirectos en las peticiones codifican su intención comunicativa de forma indirecta y varían, ya sea en grado de intención como en grado de la naturaleza de la petición. Varios estudios de esta misma investigadora confirman que en algunas lenguas predominan los actos de habla indirectos para las peticiones, mientras que en otras es más frecuente realizar las peticiones con actos de habla directos.

Las aportaciones de Austin en este campo fueron fundamentales para toda investigación posterior en el campo de la pragmática. Por su parte, Searle siguió con la línea de investigación que había iniciado Austin, desarrollando y asentando las ideas de su predecesor y sus teorías ayudaron a muchos lingüistas a afrontar la lengua desde un punto de vista que hasta el momento parecía limitado a los filósofos (Escandell, 1996:61). Los enunciados indirectos y el incumplimiento de las máximas de Grice son tan frecuentes que podrían calificarse de norma.

Grice relacionó el cumplimiento de las máximas con la cortesía, ya que su estricto cumplimiento podría violar las normas de cortesía socialmente establecidas. Los rodeos o las indirectas, pues, están asociados, con frecuencia, a la cortesía. Fueron Brown y Levinson (1987) quienes pusieron la teoría de la pragmática sobre la cortesía en primer plano, originando múltiples investigaciones sobre la pragmática de la cortesía. El objetivo de este campo de la pragmática es explicar «la variabilidad contextual y cultural en las acciones lingüísticas: qué motivaciones sociales son inherentes a la elección de estrategias verbales (es decir, “estrategias de cortesía”) para alcanzar objetivos comunicativos y qué significados sociales se le atribuyen a esa elección» (Blum-Kulka, 2000:82-83).

Finalmente, es relevante mencionar cómo trata los actos de habla el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El MCER (Consejo de Europa, 2002:9) se refiere a ellos dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

y dice: “Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí sólo puede otorgarles pleno sentido” dejando patente la importancia de trabajarlos en clase siempre contextualizados y relacionados con la competencia sociocultural.

2.4. La comprensión pragmática

Entendemos por comprensión pragmática el proceso inferencial que hace un oyente para comprender lo que quiere decir su interlocutor (Verchueren, 1999; Taguchi, 2008) y eso incluye la comprensión de diferentes aspectos de la lengua, como los actos de habla, las implicaturas conversacionales, las rutinas conversacionales y pares adyacentes, los enunciados indirectos, y las intenciones implícitas de los hablantes (Taguchi, 2008).

Hasta el momento se han realizado investigaciones sobre comprensión pragmática que tratan la relación entre el dominio de la competencia lingüística y la comprensión pragmática (Koike, 1996; Cook y Liddicoat, 2002; García Mayo, 2004; Röver, 2005; Taguchi, 2005; Schauer, 2009; Taguchi, 2008a) —en español destaca la investigación de Koike, 1996; el desarrollo de la comprensión pragmática (Bouton, 1992, 1994; Taguchi, 2007, 2008); el efecto del contexto de aprendizaje en la comprensión pragmática (Rose, 1994; Hill, 1997; Röver, 2005; Taguchi, 2008a, 2008b, 2011, 2012; Schauer, 2009; Cook y Liddicoat, 2002); el efecto de los distintos tipos de implicaturas en la comprensión pragmática (Cook y Liddicoat, 2002; Taguchi, 2002, 2005, 2007, 2008a; ; Koike, 1996; García, 2004); la velocidad de comprensión de los enunciados indirectos (Taguchi, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2011); y la relación entre la comprensión y la producción pragmática (Röver, 2005).

Un tema central a destacar en los estudios de la comprensión pragmática es que la competencia lingüística influye en la misma. La investigación de Cook y Liddicoat (2002) observó que los estudiantes con un mayor nivel de lengua comprendían las peticiones directas y las convencionales mejor que los de un nivel de lengua inferior. Los mismos resultados encontró Bouton (1992, 1994) sobre la comprensión de los distintos tipos de implicaturas, a excepción de la implicatura de *Pope*, que es con la que los estudiantes mostraron mayor dificultad por estar culturalmente menos familiarizados con ellas. Por grupos de nacionalidad, Bouton observó que los estudiantes de inglés alemanes, españoles y portugueses obtenían mejores resultados que los coreanos,

chinos y japoneses. Por lo tanto, fruto de estos estudios se puede ver que la comprensión de los enunciados convencionales son más fáciles de comprender que los no convencionales, ya que estos últimos no están tan relacionados con las funciones y llevan a cometer más errores por parte de los aprendientes.

Bardovi-Harlig (1999) concluyó que un alto nivel de gramática no garantizaba un nivel comparable de pragmática. Tal como constatan Bardovi-Harlig y Griffin (2005), para que los estudiantes sean capaces de (re)producir un la actitud pragmática de la lengua meta, es necesario que primero sepan identificar y comprender el componente pragmático de esa lengua. Es cierto que existen múltiples estudios sobre *consciencia e identificación* pragmática, pero la gran mayoría de de los estudios de la pragmática de la interlengua se centran en la producción.

La investigación de Bardovi-Harlig y Griffin (2005) demuestra que los estudiantes de un nivel intermedio avanzado que residen en un contexto de inmersión desarrollan una comprensión pragmática de la L2, incluso sin necesidad de enseñanza explícita de la misma. Sin embargo, aunque, como otros componentes de la lengua, la pragmática se adquiere por niveles, una enseñanza formal de la misma, acorde con el nivel gramatical del aprendiz, puede ayudar a una adquisición más rápida. Por tanto, las actividades que favorezcan el desarrollo de la consciencia pragmática en clase ayudarán al aprendiente a adquirir una mayor competencia comunicativa de la lengua meta.

La comprensión pragmática oral ha sido escasamente investigada (García, 2004), sobre todo si se tiene en cuenta la importancia que ésta tiene en la competencia comunicativa. García concluye en sus estudios que la comprensión pragmática oral es una destreza que hay que separar de la comprensión lingüística y que, a su vez, habría que dividir en dos destrezas separadas: la comprensión de los actos de habla y la comprensión de las implicaturas conversacionales. El estudio en profundidad de estas dos clasificaciones de la comprensión oral permitirá en el futuro conocer mejor la adquisición de la comprensión pragmática y ayudará a los expertos a mejorar los materiales y la evaluación.

2.5. La investigación de la pragmática de la interlengua

Los estudios existentes en pragmática de la interlengua se centran mayoritariamente en la investigación de la adquisición de la misma (Kasper, 1992). La

finalidad de los estudios de pragmalingüística es examinar cómo entienden los estudiantes de una lengua extranjera o una segunda lengua los contenidos proposicionales o las fuerzas ilocutivas de las aseveraciones no literales y cómo los estudiantes evalúan el valor de las convenciones en cuanto al significado y a la forma (Jianda 2004:2).

La mayoría de estudios de la pragmática de la interlengua se han orientado hacia el uso que los estudiantes hacen de la misma y hacia su adquisición. La investigación se ha centrado sobre todo en la percepción que los estudiantes tienen de los actos de habla en comparación con los nativos (Bardovi-Harlig y Hartford, 1996; Takahashi, 1996; Bardovi-Harlig y Dörnyei, 1998) bajo variables como el tiempo de residencia en inmersión (Olshtain y Blum-Kulka, 1985), el nivel lingüístico (Koike, 1996) o el contexto de aprendizaje (Bardovi-Harlig y Dörnyei, 1998; Niezgodá y Röver, 2001; Roever, 2001; Alcón-Soler, 2008).

Existe acuerdo entre los expertos en que hay que seguir investigando sobre los problemas de desarrollo (Kasper y Schmidt, 1996; Bardovi-Harlig, 2001; Kasper y Rose, 2002). Sin embargo, la investigación llevada a cabo hasta el momento ha aportado datos relevantes sobre la cantidad de *input* proporcionado, el dominio lingüístico de la segunda lengua, el tiempo de exposición, la transferencia o la instrucción. Una de las conclusiones más claras surgidas de estas investigaciones es que la cantidad de *input* disponible es crucial para el desarrollo del conocimiento pragmático (Alcón-Soler, 2008). Sin embargo, las conclusiones de Bardovi-Harlig y Hartford (1993) muestran que los modelos de pragmática que se enseñan en un contexto académico no son efectivos y otros estudios concluyen que tanto la pragmalingüística como la sociopragmática son difíciles de aprender y enseñar en un contexto de lengua extranjera (no inmersión) (Grant y Starks, 2001; Washburn, 2001; Alcón-Soler, 2005).

También ha sido objeto de estudio la influencia que tiene el nivel de dominio lingüístico de los estudiantes en la adquisición de la competencia pragmática. Algunos investigadores apuestan por la idea de que en la enseñanza hay que centrarse en la gramática y dejar que se aprenda la pragmática a través de la transferencia positiva de la L1 y de los universales pragmáticos (Bialystok, 1993). Sin embargo, otros estudios demuestran que la adquisición de la competencia pragmática está en consonancia con la competencia lingüística (Takahashi y Beebe, 1987; Rose, 2000) y que la transferencia

positiva de la L1 ayuda a los estudiantes a mejorar su competencia pragmática en la L2 (Olshtain y Blum-Kulka, 1985; Bardovi-Harlig y Hartford, 1993). Incluso algunos estudios concluyen que ni el incremento de tiempo de exposición en un contexto de inmersión en el que los estudiantes reciben una importante cantidad de *input* pragmático ni las hipótesis de los universales pragmáticos revierten necesariamente en un aprendizaje de la pragmática (Bardovi-Harlig, 2001).

Como se puede comprobar, la relación de la competencia pragmática y el nivel de dominio lingüístico de los aprendices no es fácil de establecer. Es necesario, pues, que se siga investigando en este terreno.

2.6. Gramática y pragmática

Gramática y pragmática están inevitablemente unidas cuando hacemos referencia al principal objetivo de la lengua que es la comunicación (Purpura, 2004:61). De ahí que Purpura proponga una definición teórica del conocimiento lingüístico en el que relaciona dos componentes del mismo: el conocimiento gramatical y el conocimiento pragmático. Para Purpura el conocimiento gramatical distingue entre la forma y el significado y está dividido en dos niveles, el oracional y el supraoracional que, a su vez, se relacionan con el conocimiento pragmático en el modo en cómo un enunciado puede usar el contexto para extender su significado. Cuando se hace referencia al sentido gramatical de un enunciado es común equipararlo al sentido literal, término que usa Purpura en sus estudios. También recibe el nombre de sentido semántico, sentido del enunciado o composicionalidad de un enunciado (Jaszczolt, 2002) o sentido literal, sentido oracional o sentido convencional (Grice, 1957; Levinson, 1983). Cuando un significado literal no resulta suficientemente comprensible para el oyente hay que recurrir a la información que proporciona el contexto: intención del hablante, conocimientos compartidos, etc., es decir, a la pragmática.

La gramática, en especial su relación con la pragmática, ha sido difícil de definir. Leech propone la siguiente definición en la que relaciona la gramática con la pragmática:

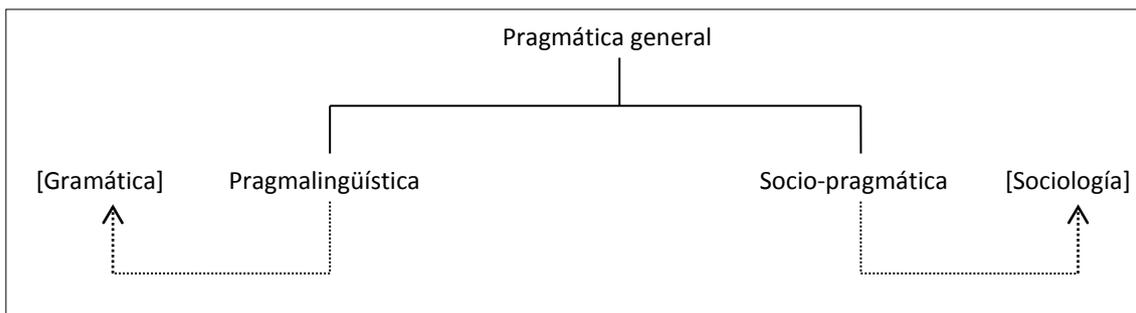
Language consists of grammar and pragmatics. Grammar is an abstract formal system for producing and interpreting messages. General pragmatics is a set of strategies and principles for achieving success in communication by the use of the grammar. Grammar is functionally

*adapted to the extent that it possesses properties which facilitate the operation of pragmatic principles*⁵⁷. (Leech, 1983:76)

Las referencias y estudios de las relaciones entre ambas competencias en la bibliografía existente son múltiples y enfocan el concepto desde distintas perspectivas (Levinson, 1983; Mey, 1993; Crystal, 1997; Bardovi-Harlig, Dörnyei, 1998; Cook y Liddicoat, 2002; Purpura, 2004; Ariel, 2008; Purpura, 2008; Toledo Vega, 2012).

La dificultad en definir la relación entre gramática y pragmática reside, probablemente, en la complejidad de su entramado, las complejas relaciones entre la gramática, la semántica y la pragmática, así como el uso de la lengua relacionado con la cultura. Sin embargo, la idea de tratar la gramática como un componente relativo a un código separado del conocimiento pragmático es un concepto aceptado por una amplia parte de la comunidad lingüística. El concepto de pragmática, por otra parte, se vincula al uso, usuario o al componente inferencial (Ariel, 2008; Röver, 2005).

Ilustración 5: Relación entre la gramática y la pragmática (Leech, 1983:11)⁵⁸



Existe la falsa creencia de que una lengua se puede dominar si se domina su gramática, pero esto dista mucho de la realidad, ya que históricamente se ha entendido que la gramática es sólo la parte lógica y formal de la lengua. Hymes sostiene que la competencia comunicativa no debe ceñirse sólo a la gramática, sino que debe tener en cuenta otros aspectos que consideren la adecuación o no adecuación de los enunciados. «*Appropriateness involves a positive relation to*

⁵⁷ Trad. de la A. «La lengua se compone de gramática y pragmática. La gramática es un sistema formal abstracto para la producción e interpretación de mensajes. La pragmática general es un conjunto de estrategias y principios para lograr el éxito en la comunicación mediante el uso de la gramática. La gramática se adapta funcionalmente en la medida en que posee propiedades que facilitan la operación de los principios pragmáticos.» (Leech, 1983:76)

⁵⁸Esquema de Leech (1983:11) traducido por la autora.

*situations, not a negative one, and, indeed, a knowledge of a kind of competence regarding situations and relations of sentences to them*⁵⁹» (Hymes, 1974:94).

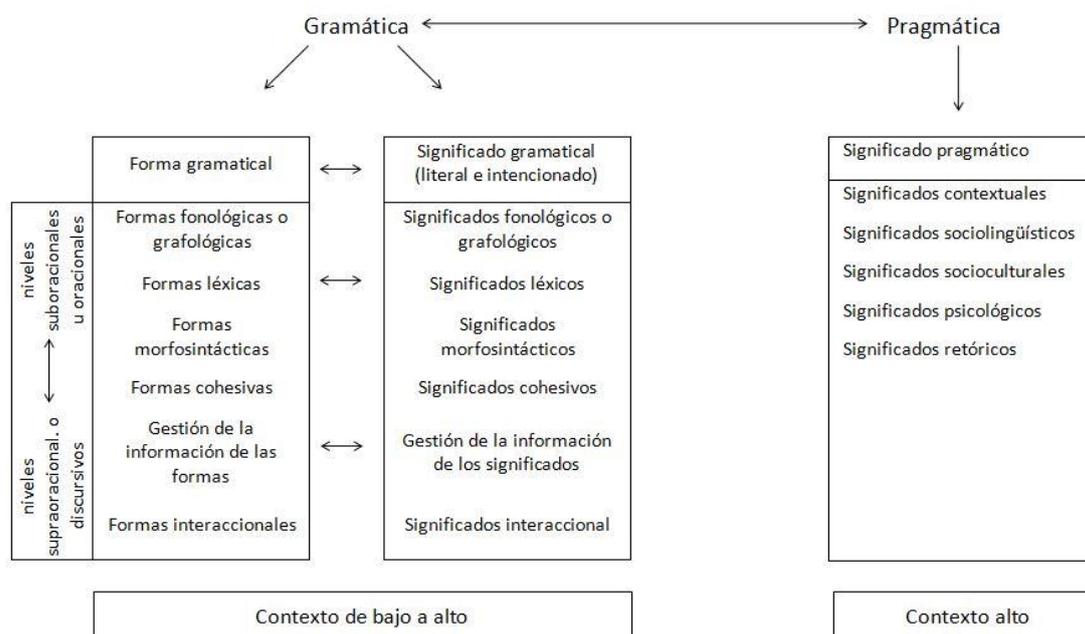
En realidad, la lengua está formada por un conjunto de gramáticas parciales. Entre estas *otras gramáticas* encontramos la gramática de los signos extralingüísticos, que depende del contexto, la llamada gramática-pragmática. Conocer las distintas gramáticas de una lengua nos permite comunicarnos más allá del dominio de la gramática tradicional que simplemente «hace posible establecer una comunicación básica con ciertas garantías de eficacia» (Sánchez, 2009:10) y nos ratifica en la afirmación de que conocer la gramática en su sentido clásico no es suficiente para comunicarnos adecuadamente.

Los profesores de lengua usan los tests de gramática para tomar decisiones acerca del nivel de lengua de sus alumnos y, por tanto, para programar. La evaluación de la lengua proporciona a los docentes una base empírica para tomar todo tipo de decisiones relacionadas con la enseñanza-aprendizaje, ya sea sobre la práctica o sobre la teoría de la misma sin tener en cuenta la pragmática y ello lleva a falsas conclusiones vinculadas a decisiones poco acertadas (Purpura, 2004:49).

Grammar Assessment (Purpura, 2004) analiza los distintos tipos de evaluación de la gramática con objeto de proporcionar un marco bien documentado para la evaluación de la misma y elaborar tests, evaluaciones y programas para su enseñanza exhaustiva. Lo que consigue Purpura es establecer una perspectiva sobre cómo llevar a cabo una evaluación equilibrada de la gramática en sus distintos niveles. Sin embargo, la parte de su estudio que está más relacionada con este trabajo es aquella en la que Purpura profundiza en la relación entre el significado gramatical y el significado pragmático. Conociendo la importancia de un constructo bien definido para el desarrollo y validación de cualquier test, Purpura describe el concepto de gramática en los distintos modelos comunicativos y afirma que la gramática debe evaluarse independientemente de la pragmática.

⁵⁹ Trad. de la A. «La adecuación implica una relación positiva hacia las situaciones, no una adecuación negativa hacia ellas, de hecho, se trata del conocimiento de un tipo de competencia con respecto a las situaciones y a las relaciones entre las oraciones.» (Hymes, 1974:94)

Ilustración 6: Definición teórica de gramática y pragmática según Purpura (2004:62)⁶⁰



El principal objetivo del uso de la lengua es la comunicación y, por tanto, conocer la lengua implica conocimientos gramaticales y pragmáticos de la misma. Para ello hay que tener en cuenta los significados literales e intencionales gramaticalmente hablando, pero también los conocimientos pragmáticos desde una perspectiva gramatical «*how grammatical forms and meanings can use context to extend the meaning or function of an utterance*⁶¹» (Purpura, 2004:61).

El conocimiento gramatical incluye tanto la forma como el significado (comprensión de las formas lingüísticas y del significado literal), pero, aunque el significado literal debería ser suficiente, no siempre es así y en muchos casos los enunciados requieren una referencia a claves contextuales —incluida la intencionalidad del hablante— para interpretar el significado de un enunciado en una situación concreta. El significado gramatical conlleva la comprensión de las distintas partes del enunciado (significado literal), pero resulta imposible separar las formas gramaticales y el significado literal de las funciones lingüísticas de un enunciado,

⁶⁰ Esquema de la definición teórica de gramática y pragmática según Purpura (2004:62) traducido por la autora.

⁶¹ Trad. de la A. «cómo las formas gramaticales y los significados pueden usar el contexto para ampliar el significado o el enunciado.» (Purpura, 2004:61)

relacionadas con el significado intencional. Así, un enunciado, además del significado literal, esconde un significado pragmático (sociolingüístico, sociocultural, etc.):

*These extensions of meaning are derived primarily from context and may be intentional or unintentional on the part of the speaker. They are highly dependent upon an understanding of the shared norms, assumptions, expectations and presuppositions of the interlocutors in the communicative context*⁶². (Purpura, 2004:65).

Es cierto que la competencia gramatical es fundamental para la competencia comunicativa, pero «se debe tener en cuenta [...] el rendimiento comunicativo que generan las distintas categorías gramaticales [...]» (Consejo de Europa, 2002:150) cuando planificamos la enseñanza de la gramática. También hay que tener en cuenta «la carga de aprendizaje y [...] el grado de efectividad de las prioridades» (Consejo de Europa, 2002:150) según la lengua materna de los alumnos, así como el tipo de discurso (auténtico o adaptado). Entre la abstracción autónoma del texto de la gramática y la concreción de la pragmática dependiente del texto se sitúa la pragmagramática, un nivel de la lengua con propiedades compartidas entre ambas. En el nivel pragmagramatical encontramos fenómenos caracterizados por su dimensión discursiva (argumentación, información, marcadores discursivos, perífrasis, orden de palabras, etc.) (Martí Sánchez, 2004).

El PCIC en su introducción a las «Tácticas y estrategias pragmáticas» afirma que

[...] Gramática y Pragmática comparten un mismo objeto de estudio, aunque difieren en la perspectiva del análisis. Si la primera describe y explica la estructura de la lengua, sus elementos constitutivos y las reglas de construcción de las oraciones, la segunda tiene por objeto describir y explicar las reglas que rigen la actuación lingüística de los hablantes, así como las estrategias que estos utilizan para que los mensajes resulten adecuados y eficaces según los destinatarios a los que se dirigen y el contexto que tienen lugar. (Instituto Cervantes, 2007:251-252)

Y el MCER hace referencia al tratamiento de la gramática y la pragmática de la siguiente forma:

Generalmente, se considera que *la oración*, propiamente, es el ámbito de descripción gramatical. Sin embargo, algunas referencias internas o intratextuales (por ejemplo: el uso anafórico de los pronombres, verbos pronominales y adverbios) se pueden tratar más como

⁶² Trad. de la A. «Estas ampliaciones del significado se derivan principalmente del contexto y pueden ser intencionales o no intencionales por parte del hablante. Dependen mucho de una comprensión de las normas compartidas, suposiciones, expectativas y presuposiciones entre los interlocutores en el contexto comunicativo.» (Purpura, 2007:251-252)

parte de la competencia lingüística que de la pragmática (por ejemplo: — *¿Te deshiciste de Juan fácilmente? —Sí, me lo quité de encima allí mismo.*» (Consejo de Europa, 2002:151)

La gramática, pues, debe enseñarse y aprenderse en estrecha relación con la pragmática, para generar un proceso de aprendizaje contextualizado con una adquisición de la gramática efectivamente comunicativa. Todo ello debe tenerse en cuenta cuando lo llevemos a cabo en la clase de ELE.

3. La pragmática de la interlengua en ELE

La competencia pragmática permite crear o interpretar el discurso relacionándolo con su significado según las intenciones del usuario de la lengua. Dentro de la competencia pragmática podemos distinguir dos áreas: los conocimientos funcionales y los sociolingüísticos.

En la clase de lengua extranjera, conocer el contexto, la distancia social de los participantes y la forma lingüística que hay que adoptar en una situación concreta es fundamental. Así, para que los estudiantes puedan llevar a cabo una interacción con nativos con éxito deben conocer la forma lingüística que adopta un acto de habla según la situación concreta y la relación que tengan los sujetos que participan de la situación. Tienen que conocer y saber seleccionar las formas más directas o más indirectas, el léxico apropiado o la cantidad de información o cómo van a transmitirla. Lograr una selección adecuada de todo ello depende no sólo del dominio del código, sino también de la cultura. El estudiante de una lengua extranjera tendrá que aprender, además del código lingüístico, nuevas categorías del habla y nuevos valores culturales específicos de la cortesía (Fernández y Equipo Pedagógico Nebrija, 1998).

En los apartados que siguen se hace referencia a esta competencia y cómo se trata en la evaluación según el MCER (Consejo de Europa, 2002), cómo se reflejan en el PCIC (Instituto Cervantes, 2007), las líneas de investigación que se están llevando a cabo en español y la presencia del componente pragmático en el aula de ELE.

3.1. La importancia de la pragmática en el MCER y su evaluación

Ya desde su introducción, el MCER habla del «intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados» (Consejo de Europa, 2002:1) aunque se enfatice la importancia de que las competencias están interrelacionadas e interactúan y sólo

contempla la descripción de *calificaciones «parciales»* cuando hay una necesidad de un conocimiento más restringido de la lengua:

[...] En el aprendizaje y en la enseñanza, también es posible que el objetivo, y por tanto la evaluación, puedan estar centrados en un componente o subcomponente concreto (considerando entonces los demás componentes como medios para conseguir un fin, como aspectos que hay que enfatizar más en otros momentos, o como inadecuados para esas circunstancias. (Consejo de Europa, 2002:10)

Metodológicamente hablando, el enfoque propuesto por el MCER es el enfoque orientado a la acción y, por tanto, considera a los usuarios de una lengua como agentes sociales y trata el uso de la lengua en un contexto social: «Aunque los actos de habla se dan en actividades de lengua, estas actividades forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido» (Consejo de Europa, 2002:9). La importancia que se le da al uso de la lengua pone en primera línea del proceso de enseñanza las competencias pragmáticas, como parte esencial de las competencias comunicativas. Veamos la descripción que el MCER proporciona sobre el uso y aprendizaje de lenguas:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Consejo de Europa, 2002:9)⁶³

La primera mención directa que hace el MCER a la pragmática es cuando habla de la competencia comunicativa y se refiere a la misma como las *competencias pragmáticas* relacionadas con el «uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos» (Consejo de Europa, 2002:14) y destaca el gran impacto que estas competencias tienen en las interacciones.

⁶³ Palabras resaltadas en el original.

El MCER afirma que el «proceso de aprendizaje de lenguas es continuo e individual» (Consejo de Europa, 2002:17) y las competencias no se desarrollan de la misma forma en todos los aprendices. El MCER establece dos dimensiones de enseñanza-aprendizaje, una dimensión horizontal y una vertical que hacen posible, a pesar de sus limitaciones, «la definición de objetivos parciales y el reconocimiento de perfiles desiguales y competencias parciales» (Consejo de Europa, 2002:17). La dimensión horizontal que marca el progreso en el aprendizaje para actuar en una serie de actividades comunicativas y la dimensión vertical es la que da el MCER a los niveles de dominio de la lengua que, aunque simplificada, proporciona un repertorio de «niveles comunes de referencia para describir el dominio que el alumno tiene de la lengua» (Consejo de Europa, 2002:16). Esta dimensión vertical es la que proporciona una imagen del espacio de aprendizaje que ayuda a concretar lo que se considera apropiado en los diferentes niveles de aprovechamiento en función de esas categorías entre otras (ver Consejo de Europa, 2002:17).

Es bastante frecuente presentar una serie de niveles y una serie de parámetros en forma de cuadro descriptivo que tiene una dimensión vertical y otra horizontal. Naturalmente, esto supone una simplificación considerable, ya que sólo la adición de un ámbito más le daría una tercera dimensión y convertiría dicho cuadro en lo que podría denominarse un cubo nocional. Sin embargo, una completa representación, en forma de diagrama, del grado de multidimensionalidad abarcado sería, en realidad, muy complicada, si no imposible. (Consejo de Europa, 2002:16)

Como es lógico y coherente dentro de la filosofía del MCER, las competencias pragmáticas se tratan como una parte integrada de las competencias comunicativas de la lengua. No existen universales lingüísticos hasta el momento que sirvan para facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas, por lo que la descripción exhaustiva de los componentes de la competencia lingüística se limita a determinar y clasificar los componentes principales, definidos como recursos formales y la capacidad del usuario para articular y formular mensajes bien formados y significativos. El MCER (Consejo de Europa, 2002:120) organiza las competencias pragmáticas y describe a un usuario pragmáticamente competente como a un hablante que es capaz de:

- La competencia discursiva se refiere a la «capacidad que posee el usuario o alumno de ordenar oraciones en secuencias para producir fragmentos coherentes de lengua» (Consejo de Europa, 2002:120) y las escalas ilustrativas

de la misma consideran la flexibilidad del usuario, el turno de palabra, el desarrollo de descripciones y narraciones y la coherencia y la cohesión por niveles (Consejo de Europa, 2002:121-122). Es decir, la capacidad que tiene un hablante para producir fragmentos coherentes de lengua en función de los temas, las presuposiciones, las secuencias naturales, las relaciones de causa-efecto, la capacidad de estructurar y controlar el discurso (seguir las máximas de Grice), o la organización del texto. Sin embargo las escalas ilustrativas no se mencionan las implicaturas, ni la ironía;

- La competencia funcional, definida por el MCER como «el uso del discurso hablado y de los textos escritos en la comunicación para fines funcionales concretos» (Consejo de Europa, 2002:122), presenta las escalas ilustrativas por niveles según la fluidez oral y la precisión (Consejo de Europa, 2002:126). Realizar funciones comunicativas («competencia funcional»). Ser conversacionalmente competente no depende sólo de las formas lingüísticas concretas que usamos para cada función (macro o microfunción), sino que la actuación del hablante debe mantener una interacción y hacer que ésta produzca una respuesta y haga progresar la interacción según el objetivo deseado, elaborando una sucesión de etapas desde los intercambios iniciales hasta la conclusión. La competencia funcional incluye el conocimiento de las rutinas conversacionales, en las que se plasman modelos de lengua en interacciones orales y el usuario debe ser capaz de utilizarlos y conocerlos. Básicamente forman pares, aunque también son comunes los tríos en los que el primer hablante acepta o responde a la respuesta del interlocutor. Es difícil, sino imposible, elaborar escalas ilustrativas para todas las posibles áreas de competencia funcional, sin embargo, el MCER propone medirla a través de dos factores genéricos y cualitativos que son la fluidez, «capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida, y la precisión, capacidad de formular pensamientos y proposiciones para aclarar lo que se quiere decir» (Consejo de Europa, 2002:125); y
- Secuenciar esquemas de interacción y transacción («competencia organizativa»), es decir, conocer el texto y cómo se estructura y organiza la información según las macrofunciones (descripción, narración, exposición, etc.),

saber contar distintos géneros (historias, chistes, anécdotas...), desarrollar argumentaciones, elaborar, señalar y secuenciar textos escritos (redacciones, cartas formales, correos electrónicos...).

Los objetivos de enseñanza y aprendizaje pueden tener relación con los componentes lingüístico, pragmático y sociolingüístico por separado o con todos ellos a la vez. Lo que se persigue, normalmente, es desarrollar la competencia comunicativa con un equilibrio entre sus componentes. Sin embargo, a menudo se da el caso de un desequilibrio hacia el componente lingüístico, descuidando los componentes pragmático y sociolingüístico. El MCER se ocupa de describir con detalle las competencias pragmáticas (competencia discursiva, funcional y organizativa) y presenta las escalas ilustrativas correspondientes para la competencia discursiva y la competencia funcional como hemos visto con anterioridad.

Tanto la competencia discursiva como la funcional se evalúan con las escalas ilustrativas en las que aparecen los descriptores orientados a la producción del usuario. Los descriptores presentados en las escalas siguientes pertenecientes al MCER son los que se pueden acercar más a la comprensión pragmática (descriptores resaltados en negrita). Sin embargo, la gran mayoría de estos descriptores hacen referencia a la producción de la lengua y no a la recepción de la misma.

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global (Consejo de Europa, 2002)

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia escala global		
Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente

		<p>de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación (Consejo de Europa, 2002)

HABLAR	A1	A2
Interacción oral	<p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir.</p> <p>Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</p>	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos.</p> <p>Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>
Expresión oral	<p>Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.</p>	<p>Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.</p>
	B1	B2
Interacción oral	Sé desenvolverse en casi todas las	Puedo participar en una

	<p>situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua.</p> <p>Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos.</p> <p>Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>
Expresión oral	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones.</p> <p>Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos.</p> <p>Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad.</p> <p>Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>
	C1	C2
Interacción oral	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales.</p> <p>Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciono mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p>	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales.</p> <p>Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión.</p> <p>Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</p>
Expresión oral	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>	<p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.</p>

Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada (Consejo de Europa, 2002)

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
C2	<p>Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y</p>	<p>Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).</p>	<p>Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</p>	<p>Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la</p>	<p>Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores y de otros mecanismos de cohesión.</p>

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
	eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.			conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre una gran variedad de temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
B2+					
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.
B1+					

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos periodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
A2+					
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como <i>y</i> y <i>entonces</i> .

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
				la repetición, reformulación y corrección de frases.	

Actividades de interacción oral. Comprender a un interlocutor nativo. (Consejo de Europa, 2002:74-81)

CONVERSACIÓN	
C2	Conversa cómoda y adecuadamente, sin ninguna limitación lingüística en todo tipo de situaciones de la vida social y personal.
C1	Utiliza el idioma con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo el uso emocional, alusivo y divertido.
B2	Aborda de una forma claramente participativa conversaciones extensas sobre la mayoría de temas generales, incluso, en un ambiente con ruidos. Mantiene charlas con hablantes nativos, sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo. Transmite cierta emoción y resalta la importancia personal de hechos y experiencias.
B1	Aborda de forma improvisada conversaciones que tratan asuntos cotidianos. Comprende lo que le dicen en conversaciones de la vida diaria si se articulan con claridad, aunque a veces tenga que pedir que le repitan palabras y frases. Mantiene una conversación o una discusión, pero a veces resulta difícil entenderle cuando intenta expresar lo que quiere decir. Sabe expresar y responder a sentimientos como la sorpresa, la felicidad, la tristeza, el interés y la indiferencia.
A2	Establece contacto social: saludos y despedidas; presentaciones; agradecimientos. Comprende generalmente cuando le hablan en un nivel de lengua estándar sobre asuntos cotidianos , siempre que de vez en cuando le repitan o le vuelvan a formular lo que le dicen. Participa en conversaciones breves dentro de contextos habituales sobre temas de interés. Expresa cómo se siente en términos sencillos y sabe cómo dar las gracias.
	Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por sí mismo, aunque puede llegar a entender si el interlocutor se toma la molestia de expresarse claramente. Utiliza fórmulas de cortesía sencillas y cotidianas para saludar y dirigirse a las personas. Realiza invitaciones y sugerencias, y responde a las que le hacen; se disculpa y responde a las disculpas que le presentan. Sabe expresar lo que le gusta y lo que no le gusta
A1	Se presenta y utiliza saludos y expresiones de despedida básicos. Pregunta cómo están las personas y expresa sus reacciones ante las noticias. Comprende las expresiones cotidianas dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas concretas siempre que el hablante colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende.

El MCER incluye la descripción de cualificadores «parciales» para usarlos cuando el conocimiento de la lengua que necesita el usuario es más restringido o en casos en el que se dispone de poca cantidad de tiempo para aprender la lengua y los resultados pueden ser más efectivos si se aspira a las destrezas de reconocimiento más que a las de recuperación. Sin embargo, cuando el MCER se refiere a la comprensión para las

actividades de lengua lo hace de forma aislada en textos orales o escritos. Las actividades de comprensión incluyen la lectura en silencio o la atención a los medios de comunicación. Las otras actividades de la lengua que presenta el MCER son la expresión, la interacción o la mediación (traducción o interpretación). Cuando en este trabajo me refiero a la comprensión pragmática hablo de la interacción oral.

En la actualidad, en un mundo globalizado donde las personas son cada vez más plurilingües, han surgido los programas de aprendizaje y las certificaciones *parciales* que «se responsabilizan sólo de determinadas actividades y destrezas (por ejemplo, la comprensión) e ignoran otras» (Consejo de Europa, 2002:6). No hay, pues, que despreciar la importancia de la comprensión en una interacción, puesto que cuando está escuchando, el oyente es capaz de pronosticar el resto del mensaje del hablante e ir preparando su respuesta.

El test de pragmática creado por la autora de este estudio, más allá de ayudar en futuras investigaciones y la elaboración de materiales más adecuados para la enseñanza de ELE a sinohablantes, tiene una utilidad pedagógica relacionada con el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y los procesos de aprendizaje y uso a los que hace mención el MCER. El test puede acercar a los alumnos de forma explícita a su consciencia pragmática y ayudar a desarrollar su consciencia sobre la lengua y la comunicación, así como las estrategias metacognitivas.

3.2. Las competencias pragmáticas en el PCIC

Fruto de la aparición del MCER: *aprendizaje, enseñanza, evaluación* del Consejo de Europa en el 2001, de su traducción y adaptación al español por parte del Departamento de Ordenación Académica del Instituto Cervantes en 2002, así como de otras grandes conferencias bajo el apoyo del Consejo de Europa sobre Política Lingüística y de los avances en la metodología en el campo de la enseñanza de lenguas, se decidió desarrollar la actualización de los niveles de referencia del PCIC (Instituto Cervantes, 2007), obra que desde que salió publicada ha servido de referencia para currículos, manuales y programas de ELE.

En la introducción a los objetivos generales, el PCIC (Instituto Cervantes, 2007; MarcoELE, 2007) presenta ciertos aspectos están directamente relacionados con las competencias pragmáticas muy relevantes en el papel del hablante en su dimensión de agente social y ser intercultural y afirma:

La dimensión de *agente social*, de acuerdo con la tradición de análisis de los documentos del Consejo de Europa, se concreta en tres aspectos relevantes: las *transacciones* que habrá de ser capaz de llevar a cabo el alumno o el aprendiente en relación con sus propias necesidades -más sofisticadas a medida que se avanza en el dominio de la lengua-; las *interacciones sociales* en las que participa como miembro de una comunidad -o de las comunidades sociales, académicas o profesionales en las que se vaya integrando-; y los *textos*, orales y escritos, con los que podrá desenvolverse en relación con sus propias necesidades y objetivos. (Instituto Cervantes, 2007:75)

Los niveles de referencia del PCIC marcan los objetivos que el alumno debe ser capaz de conseguir al llegar al punto más alto de los que constituyen la etapa correspondiente. En el capítulo de *Objetivos generales* se hace un tratamiento sistemático de las distintas competencias y también se incluyen las competencias pragmáticas, haciendo hincapié de nuevo en la dimensión intercultural del hablante, de su consciencia intercultural, como acción y como reflexión.

Dentro de los niveles de referencia, el apartado 6 lleva por título *Tácticas y estrategias pragmáticas* e incorpora «al análisis de la lengua los recursos que están a disposición del alumno y las estrategias que puede activar para usar la lengua de forma efectiva y eficaz en contexto.» (Instituto Cervantes, 2007:253). La pragmática analiza la lengua desde la perspectiva de la actuación lingüística de los hablantes y las estrategias necesarias para que los mensajes sean adecuados y eficaces dependiendo de los destinatarios, el contexto y el lugar.

En la introducción a este apartado, se justifica el hecho de que aunque las competencias pragmáticas incluyen tanto la competencia funcional como la discursiva, en el PCIC éstas aparecen separadas. El PCIC dedica un apartado a las funciones (apartado 5), uno a las *Tácticas y estrategias pragmáticas* (apartado 6), y un tercero a los géneros discursivos y productos textuales (apartado 7). La razón que los autores esgrimen por haber tomado esta decisión es de cariz pedagógico, pues didácticamente se considera más rentable diferenciar estos tres bloques.

El *nivel umbral*, concepto desarrollado y elaborado por primera vez en inglés en 1975 por Van Ek, introduce la idea de que la lengua no se debe estudiar como un fin en sí mismo, sino que debe plantearse con el último objetivo de usarla para comunicarse, es decir, hay que saber qué necesita o quiere hacer el hablante con el uso de la lengua: a ese uso lo denomina *funciones de la lengua*. El MCER, resultado de ese nivel umbral, dentro de la competencia funcional se refiere a las *funciones de la lengua* como

microfunciones y el PCIC les da el nombre de *funciones* y desarrolla un inventario de las mismas en su apartado 6, clasificadas en seis niveles de referencia.

Los exponentes funcionales presentados en cada nivel son siempre exponentes productivos, es decir, exponentes que el alumno es capaz de producir en cada nivel, no se trata de los exponentes a nivel receptivo, es decir, exponentes que el alumno sea capaz de comprender, pero no de producir. En este sentido, el trabajo que nos ocupa ha seleccionado exponentes productivos que, a través del test, se sitúan a niveles receptivos. Normalmente, el mismo fenómeno de la lengua aparece en varios inventarios en el mismo nivel, sin embargo puede darse el caso de que aparezca un mismo fenómeno en niveles diferentes de competencias distintas de la lengua (se puede encontrar en un nivel de Gramática y en otro distinto en el inventario de Funciones). Esto se debe a que el alumno puede realizar la sistematización del exponente de forma productiva desde el punto de vista gramatical, por ejemplo, y no lo sistematiza desde el punto de vista pragmático hasta un nivel más avanzado, o viceversa.

Las muestras de lengua presentadas en el inventario responden a muestras de lengua oral de un registro neutro o estándar hasta el nivel B1, el registro coloquial o formal (debidamente marcado) empieza en el nivel B2 y aumenta considerablemente en C1 y C2. De hecho, la base para seleccionar y presentar los exponentes de los niveles C1 y C2, es precisamente el *campo* y el *modo*. El *campo* se refiere a la adecuación del léxico al tema tratado y al ámbito en el que tiene lugar la interacción y el *modo* al grado de planificación del discurso según sea oral o escrito. En ningún caso se han elegido muestras de lengua pertenecientes al registro vulgar.

Cuanto mayor sea el nivel de dominio de la lengua del usuario, mayor debe ser su capacidad de desenvolverse en los distintos contextos, ya sean formales como informales, ya que ello implica un mayor dominio de las estrategias conversacionales, especialmente las relacionadas con la cortesía verbal. En el inventario, las expresiones idiomáticas y frases hechas se empiezan a incluir a partir del nivel de referencia B2.

La tercera de las competencias pragmáticas la encontramos en el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) en *Géneros discursivos y productos textuales*, que desarrolla un inventario en el que se encuentran las secuencias discursivas o macrofunciones (descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa). En sentido amplio, el PCIC define

género como «una forma de comunicación reconocida como tal por una comunidad de hablantes» (Instituto Cervantes, 2007:277) y de forma más restringida como «clases de textos identificados por el hablante como tales a lo largo de la Historia» (Instituto Cervantes, 2007:277-278). Esta definición identifica texto con «fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo» (Instituto Cervantes, 2007:278)⁶⁴ y está hablando de una realidad esencialmente sociocultural con unos rasgos comunes dentro de una comunidad, pero que es inter e intraculturalmente variable. Si el texto presenta una serie de características se puede decir que pertenece a un determinado género y permite una interacción rápida y eficaz entre los usuarios, ya que una vez identificados hacen posible anticipar gran parte de las intenciones de su contenido y, por tanto, acceder al objetivo comunicativo.

Reconocer un género, pues, permite al alumno *adaptar la propia necesidad o creatividad a las expectativas de la audiencia a la que va dirigido* y cuando hablamos de aprendizaje de una L2 esto adquiere especial importancia a nivel didáctico, ya que los estudiantes adaptan los esquemas que han desarrollado en su lengua materna o L1 para cada género y lo aplican a la nueva lengua, pragmática de la interlengua. Estas transferencias pueden ser positivas porque el aprendiz parte de una base conocida, pero podría también tratarse de transferencias negativas (intransferencias), si desconoce las convenciones pragmatolingüísticas o sociopragmáticas de la lengua que está aprendiendo, como puede pasar en muchas ocasiones entre los estudiantes chinos. Las interferencias se convierten, pues, en fracaso pragmático. El género permite trabajar de lo general a lo particular y viceversa sin dejar de trabajar con la lengua en contexto y, aunque en la realidad cada componente textual de la lengua actúe de forma simultánea y relacionada, el género nos da la oportunidad de didactizar estos componentes por separado y poder trabajarlos de forma particular y en profundidad en el aula.

El PCIC asienta la importancia de la competencia pragmática con estas palabras: «[...] el desarrollo de la competencia pragmática supone necesariamente el conocimiento de los recursos de que dispone la lengua para emitir e interpretar enunciados con una determinada intención comunicativa, así como la interiorización

⁶⁴ Cursiva de las citas del original

de los procesos que permiten activar tácticas y estrategias para lograr el éxito en la comunicación.» (Instituto Cervantes, 2007:252). De ahí se puede deducir la gran importancia que tiene el trabajar la comprensión pragmática en el aula (la interpretación de los enunciados con una determinada intención comunicativa), puesto que si esta falla, fallará la efectividad de la comunicación.

El inventario de géneros del PCIC consta de tres apartados. En el primer apartado, encontramos inventariados alfabéticamente y por separado los géneros de transmisión oral y los de transmisión escrita según el nivel, seguido de un segundo apartado en el que se relaciona qué tienen que ser capaces de producir o comprender los alumnos, y un tercer apartado en el que se desarrollan los elementos de las macrofunciones (descriptiva, narrativa, expositiva y argumentativa).

Son relevantes para esta investigación las macrofunciones, ya que son las que están relacionadas con el uso funcional del discurso hablado. Sin embargo, dentro de las macrofunciones desarrolladas en el *PCIC* no se encuentra la secuencia dialogal, ya que se ha considerado que no es posible llevar a cabo «la sistematización de todos los componentes de la conversación informal por la doble perspectiva desde la que ha de describirse: secuencial y jerárquica.» (Instituto Cervantes, 2007:284). Como se explica en el *PCIC* (Instituto Cervantes, 2007), aunque el texto sea identificado y nombrado por el hablante, su misma naturaleza impide que el hablante prediga la secuencia de su desarrollo y hace necesario que los especialistas consigan sistematizarlo a fin de incluirla como una secuencia textual de estructura predecible.

Las macrofunciones, al igual que el género, también es un universal presente en todas las culturas, por lo tanto también pueden interferir positiva o negativamente en el aprendizaje. Por esta razón, se ha considerado que una secuenciación progresiva por niveles de las macrofunciones es adecuada para el aprendizaje de la nueva lengua, ya que esto permitirá sistematizar la enseñanza y aprendizaje de las mismas en clase.

3.3. La evaluación certificativa y el componente pragmático

La evaluación certificativa del español existe desde 1988. Los títulos oficiales que acreditan el grado de competencia y dominio del idioma español son los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) y los expide el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con la colaboración de la Universidad de Salamanca.

Los DELE acreditan seis niveles de competencia lingüística, conforme al MCER, desde el A1 hasta al C2. Los niveles de competencia lingüística certificados por estos diplomas están descritos así por el mismo Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2013:4-5):

<p>El Diploma de español nivel A1 acredita la competencia lingüística suficiente para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente en cualquier lugar del mundo hispanohablante, encaminadas a satisfacer necesidades inmediatas; para pedir y dar información personal básica sobre sí mismo y sobre su vida diaria y para interactuar de forma elemental con hablantes siempre que estos hablen despacio y con claridad y estén dispuestos a cooperar.</p>
<p>El Diploma de español nivel A2 acredita la capacidad del usuario de la lengua para comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente, relacionadas casi siempre con áreas de experiencia que le sean especialmente relevantes por su inmediatez (información básica sobre sí mismo y sobre su familia, compras y lugares de interés, ocupaciones, etc.); para realizar intercambios comunicativos sencillos y directos sobre aspectos conocidos o habituales y para describir en términos sencillos aspectos de su pasado y de su entorno, así como para satisfacer cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
<p>El Diploma de español nivel B1 acredita la capacidad del usuario de la lengua para comprender los puntos principales de textos orales y escritos en variedades normalizadas de la lengua y que no sean excesivamente localizadas, siempre que versen sobre asuntos conocidos, yo sean estos relacionados con el trabajo, el estudio o la vida cotidiana; para desenvolverse en la mayoría de las situaciones y contextos en que se inscriben estos ámbitos de uso y para producir asimismo textos sencillos y coherentes sobre temas conocidos o que sean de interés personal, tales como la descripción de experiencias, acontecimientos, deseos, planes y aspiraciones o la expresión de opiniones.</p>
<p>El Diploma de español nivel B2 acredita la capacidad del usuario de la lengua para comprender lo esencial de textos orales y escritos complejos, incluso aunque versen sobre temas abstractos, se presenten en diversas variedades del español o tengan un carácter técnico, principalmente si tratan sobre área de conocimiento especializado a las que se ha tenido acceso; para interactuar con todo tipo de hablantes con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación no suponga esfuerzos por parte de ningún interlocutor, y para producir textos claros y detallados sobre asuntos diversos, incluidos o que suponen análisis dialéctico, debate o defensa de un punto de vista.</p>
<p>El Diploma de español nivel C1 acredita la capacidad del usuario de la lengua para desenvolverse con soltura al procesar una amplia variedad de textos orales y escritos de cierta extensión en cualquier variante de la lengua, reconociendo incluso en ellos sentidos implícitos, actitudes o intenciones; para expresarse con fluidez, espontaneidad y sin esfuerzo aparente; para encontrar siempre la expresión adecuada a la situación y al contexto ya se encuentre éste enmarcado en ámbito social, laboral o académico, y por tanto para utilizar el idioma con flexibilidad y eficacia, demostrando un uso correcto en la elaboración de textos complejos y en el uso de los mecanismos de organización y cohesión que permiten articularlos.</p>
<p>El Diploma de español nivel C2 acredita la capacidad del usuario de la lengua para desenvolverse en cualquier situación en la que se requiera comprender prácticamente todo lo que se oye o se lee, independientemente de la extensión de los textos, de su complejidad o grado de abstracción, del grado de familiarización con los temas que tratan, de la variedad de la lengua que empleen o de la necesidad de realizar inferencias u otras operaciones para conocer su contenido; para expresarse de forma espontánea con gran fluidez y una enorme precisión semántica y gramatical, lo que permite diferenciar matices de significado incluso en ámbitos académicos y laborales con un alto grado de especialización y de complejidad.</p>

El repertorio de contenidos lingüísticos que pueden incluirse en el examen se basa en los niveles de referencia para el español del (Instituto Cervantes, 2007) y consta de varias pruebas según los niveles: en A1 y A2, las pruebas se dividen en dos grupos, el 1

que agrupa las destrezas de lectoescritura, «comprensión de lectura» y «expresión e interacción escritas»; y el 2 que agrupa las destrezas orales, «comprensión auditiva» y «expresión e interacción orales»; en los niveles B1 y B2, las pruebas son «Comprensión de lectura» (Prueba 1), «Comprensión auditiva» (Prueba 2), «Expresión e interacción escritas» (Prueba 3), y «Expresión e interacción orales» (Prueba 4); en C1 «Comprensión de lectura y uso de la lengua» (Prueba 1), «Comprensión auditiva y uso de la lengua» (Prueba 2), «Destrezas integradas. Comprensión auditiva y expresión e interacción escritas» (Prueba 3). «Destrezas integradas. Comprensión de lectura y expresión e interacción orales» (Prueba 4); y el nivel C2 consta de 3 pruebas, «Uso de la lengua, comprensión de lectura y auditiva» (Prueba 1), «Destrezas integradas: Comprensión auditiva y expresión e interacción escritas» (Prueba 2), «Destrezas integradas: Comprensión de lectura y expresión e interacción orales» (Prueba 3). Se requiere la calificación de *apto* en cada uno de los grupos de pruebas en la misma convocatoria de examen. En el siguiente cuadro se pueden ver resumidas las pruebas correspondientes a cada nivel:

Tabla 2: Niveles de Referencia y pruebas en el DELE

	Prueba 1	prueba 2	Prueba 3	Prueba 4
A1	Comprensión de lectura	expresión e interacción escritas	Comprensión auditiva	expresión e interacción orales
A2	Prueba 1	prueba 2	Prueba 3	Prueba 4
	Comprensión de lectura	expresión e interacción escritas	Comprensión auditiva	expresión e interacción orales
B1	Prueba 1	prueba 2	Prueba 3	Prueba 4
	Prueba de comprensión de lectura	Prueba de comprensión auditiva	Prueba de expresión e interacción escritas	Prueba de expresión e interacción orales
B2	Prueba 1	prueba 2	Prueba 3	Prueba 4
	Prueba de comprensión de lectura	Prueba de comprensión auditiva	Prueba de expresión e interacción escritas	Prueba de expresión e interacción orales
C1	Prueba 1	prueba 2	Prueba 3	Prueba 4
	Comprensión de lectura y uso de la lengua	Comprensión auditiva y uso de la lengua	Destrezas integradas. Comprensión auditiva y expresión e interacción escritas	Destrezas integradas. Comprensión de lectura y expresión e interacción orales
C2	Prueba 1	Prueba 2	Prueba 3	
	Uso de la lengua, comprensión de lectura y auditiva	Destrezas integradas: Comprensión auditiva y expresión e interacción escritas	Destrezas integradas: Comprensión de lectura y expresión e interacción orales	

El DELE es un sistema de certificación oficial de destrezas integradas, que evalúa la competencia comunicativa del candidato. La evaluación es un elemento de comprobación del aprendizaje, de certificación, por lo tanto, los exámenes para la obtención del DELE condicionan la metodología didáctica en clase sin que ello se pueda

evitar, ya que los alumnos y los profesores quieren tener éxito en la realización del examen.

A lo largo de los 25 años de su existencia, el examen ha ido evolucionando y adaptándose: desde el primer examen en el que sólo había un nivel, hasta la situación actual en el que existen los 6 niveles referenciados en el MCER. También su contenido ha ido evolucionando hacia un examen cada vez más integrado y comunicativo, más adecuado a la evaluación de la competencia comunicativa y dando también cada vez más importancia al componente pragmático. Por último, ya entrados en el s.XXI, esta certificación oficial, como certificaciones de otras lenguas, se enfrenta al «desarrollo e implantación de las nuevas tecnologías y la especialización de los servicios de evaluación» (Parrondo Rodríguez, 2007:470).

Con el cambio que han sufrido en los últimos dos años, los exámenes para la obtención del DELE se han convertido en exámenes mucho más pragmáticos, si entendemos la pragmática como el uso comunicativo y funcional de la lengua (expresar intenciones, sentimientos, etc. y para interpretar a otros hablantes) (Gutiérrez-Colón, 2003; Lara, 2001), sin embargo, no distingue de forma clara el dominio que los estudiantes tienen del componente pragmático.

Pocos son los trabajos que han tratado la competencia pragmática en el DELE. Destables son el de Su-Ching Sun (2005), que analiza errores pragmáticos que reflejan realidades culturales de la L1 en la expresión escrita de los estudiantes taiwaneses; el de Álvarez Piñeiro (2005), que describe los distintos tipos de evaluación para ayudar al profesor a tomar decisiones sobre la misma; y el de Parrondo Rodríguez (2007), que habla de la historia del DELE desde su creación.

4. El fracaso pragmático en estudiantes universitarios chinos de ELE

Es bien sabido que la transferencia se da en todos los niveles lingüísticos (fonológico, semántico, sintáctico, pragmático...), pero la transferencia pragmática negativa incurre en el fracaso pragmático directamente relacionado con las reglas y convenciones socioculturales (Takahashi y Beebe, 1993:154; Kasper y Schmidt, 1996:156; Scheu Lottgen y Corperías Aguilar, 2000:56; Takahashi, 1996:189).

En este apartado se verá en qué consiste el error pragmático y se analizará las características culturales, sociopragmáticas y pragmalingüísticas que definen a los estudiantes chinos y a su cultura de aprendizaje.

4.1. Cuestiones previas

Las dificultades de comunicación de los estudiantes sinohablante (aunque también es aplicable a los demás estudiantes de ELE) no hay que buscarlas sólo en las formas lingüísticas, sino que hay que tener en cuenta también el significado, la función y el valor pragmático de estas formas y de los aspectos culturales. El error pragmático o interferencia pragmática (Escandell, 1996) se puede dar tanto en la recepción como en la producción como consecuencia del desconocimiento de factores extralingüísticos y del uso de los actos de habla y rutinas. El hablante no nativo conoce el valor lingüístico del enunciado, pero no conoce su valor comunicativo, que puede ser distinto en una u otra lengua, a pesar de que tenga un sentido literal idéntico. No tener en cuenta los factores extralingüísticos y su fuerza ilocutiva lleva, como hemos dicho, al fracaso pragmático (Instituto Cervantes, 2013).

El fracaso pragmático se puede explicar tanto desde una perspectiva pragmalingüística como sociopragmática (Thomas, 1983), aunque también existen otro tipo de errores pragmáticos que no se encuentran entre estas dos categorizaciones, como puede ser el fenómeno del *waffle*⁶⁵ que es propio de la interlengua, la sobregeneralización, la simplificación y la reducción (Bouton 1996:43).

Los errores pragmáticos, a diferencia de los errores gramaticales, no son fáciles de reconocer ni tan siquiera por nativos. Es por ello, que a menudo son fuente de malentendidos entre nativos y no-nativos. Por ejemplo, el llamado *waffling*⁶⁶ es un fenómeno que comparten todos los estudiantes de L2 / LE que han sido objeto de investigación. El *waffling* puede llevar a malentendidos como la percepción de estatus⁶⁷, entre otros. Este fenómeno consiste en usar más palabras de las necesarias para comunicarse, sobre todo en peticiones, quejas y en comunicación referencial (Kasper y Blum-Kulka 1993): cuanto más avanzado es el nivel de competencia del aprendiz, más *movimientos de apoyo* usa, en el nivel avanzado la desviación respecto

⁶⁵ Dar rodeos innecesariamente para decir algo.

⁶⁶ id.

⁶⁷ Véase el ejemplo de Blum-Kulka 1996:172-173

a la norma nativa es mayor que en el nivel inicial (Blum-Kulka, 1996; Gutiérrez-Colón, 2001). Si el estudio se hace tomando como parámetro el nivel de estancia en la comunidad de la lengua meta, se observa que a mayor tiempo de inmersión, menor extensión de las expresiones, es decir, más aproximación a la norma nativa (Schauer, 2009). De ahí, la hipótesis de que en el aprendizaje de la pragmática de una LE el contacto cultural es importante como la competencia lingüística. Por lo tanto, es posible que una persona con una gran competencia lingüística tenga una competencia pragmática muy pobre, los dos aspectos no están necesariamente relacionados (Blum-Kulka, 1996:172).

En cuanto a la dimensión pragmlingüística del error pragmático, encontramos aspectos como el uso inadecuado de la lengua (orden de las palabras, uso del pronombre personal...) que distorsionan la intención del discurso. Los estudios reportados por Blum-Kulka (1996:173) con estudiantes hebreos de inglés como lengua extranjera, demuestran que las transferencias negativas de las rutinas de la L1 a la L2. Otro tipo de error relacionado con la pragmática (y de difícil identificación) es la entonación, una entonación errónea puede provocar una interpretación equivocada de la intención del interlocutor.

El aprendizaje de la pragmática en una L2, pues, difiere mucho del aprendizaje de su gramática y su léxico, es por ello que los docentes deben adoptar en el currículo de las clases de L2 / LE la enseñanza de la pragmática de forma sistemática y explícita. Conseguir que los estudiantes sinohablantes sean comunicativamente (y pragmáticamente) competentes en ELE pasa por un trabajo exhaustivo de las competencias pragmáticas en clase y conseguir que dominen un conjunto de conocimientos extragramaticales sin los cuales no lograrán comunicarse con éxito con los nativos hispanohablantes. Por ello, los materiales didácticos que llevemos al aula deben contemplar los aspectos que originan procesos de interferencia pragmática al igual que lo hacen con la léxica, la sintáctica o la morfológica.

Ayudar al alumno (o aprendiente de lengua en general) a reconocer y ser consciente del fracaso pragmático lo hará progresar en las tres vertientes del hablante —como agente social, como hablante intercultural y como aprendiente autónomo— de las que hace mención tanto el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) como el MCER (Consejo de Europa, 2002).

Para comprender el fracaso pragmático de los estudiantes chinos, debemos incluir en el apartado de pragmática de la interlengua donde se hable de los estilos interculturales, así como de los choques culturales que se producen por el contacto de las lenguas (Blum-Kulka y Sheffer, 1993). A falta de estudios de adquisición de la pragmática en estudiantes sinohablantes de ELE, la bibliografía consultada se basa en su mayoría en estudios sobre estudiantes sinohablantes de inglés como lengua extranjera.

4.2. Cultura, estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes chinos

4.2.1. La cultura china: valores y actitudes

La interpretación del mundo no sólo depende de nuestra educación, sino que depende, básicamente, de nuestra cultura. Lengua y cultura están íntimamente ligadas y cuando hablamos de comunicación y pragmática no podemos entender cómo funciona la una sin conocer la otra. Es por ello que la primera parte de este apartado está centrada en los conceptos clave que distinguen fundamentalmente la cultura china de la cultura española (enmarcada dentro de lo que es la llamada cultura occidental).

Los conceptos clave de la cultura china nos ayudan a comprender el mundo y a relacionarnos con los demás y adquieren suma importancia en la comunicación social e interpersonal. Estos conceptos influyen en nuestro comportamiento y en el comportamiento de los demás en el día a día de nuestras relaciones interpersonales y, como docentes, nos ayudarán a comprender a los estudiantes chinos, su forma de actuar y su forma de aprender, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje en la cultura china y el papel que asumen el estudiante y el profesor en el aula.

Los chinos priorizan al grupo frente al individuo, forman su identidad a partir de la familia, del grupo, de la universidad o de la empresa, hasta tal punto que cuando hablan intentan evitar la primera persona singular. Para ellos, no identificarse con un colectivo es negativo y a quien se aparta del grupo se le puede llegar a tratar con indiferencia e incluso desprecio. A diferencia de la cultura occidental, en la que se premia la iniciativa propia, en China no se suele hacer nada sin consultar antes al grupo en busca de su aprobación, por ello les cuesta mucho aceptar la responsabilidad individual, más por el temor a *perder la cara* (concepto sobre el que nos extenderemos más adelante) que por el temor al fracaso como lo entendemos los occidentales.

El concepto de *cara* va más allá de los conceptos de reputación, imagen o prestigio ante la comunidad o grupo social en occidente. Para un chino *perder la cara* debe evitarse y puede justificar actividades injustificables en la cultura occidental, como puede ser ocultar información, evitar compromisos, no actuar o incluso mentir. En el plano académico, admitir que no comprenden algo o no saben una respuesta también conlleva una *pérdida de la cara* ante el profesor o sus compañeros, razón por la cual es difícil que lo hagan.

En la cultura china, ser demasiado directo es considerado una falta de cortesía, tanto en los rechazos como en las negativas, pues rompen la armonía y pueden ofender al interlocutor. Los chinos anteponen, pues, la cortesía a la sinceridad. Ante respuestas como⁶⁸: «No sé si va a ser posible»; «Lo intentaremos, aunque no puedo prometer nada»; «veremos qué se puede hacer»; debemos asumir simplemente una negativa. Esto es debido a la importancia que tiene la autoridad, la jerarquía y el estatus en la sociedad. Admitir ignorancia o errores puede suponer un grave perjuicio a la imagen de la persona que la ostenta, así los estudiantes evitarán informar al profesor de problemas o sugerirle mejoras en sus clases. Bajo esta misma perspectiva, también está mal visto que un profesor admita ante sus alumnos errores o dudas, ya que también él podría perder la cara ante estudiantes no familiarizados con la cultura española.

El estatus social se alcanza a través de la madurez en lo que se refiere al respeto, la edad y las conexiones personales, cuya importancia puede superar la importancia del cargo que se ostenta. De hecho, el llamado *guanxi*, otro de los conceptos clave de la vida china, está directamente relacionado con el estatus social y las relaciones personales a las que se acaba de hacer mención y se refiere a la compleja red de interrelaciones personales que vinculan a individuos y familias a través de obligaciones mutuas. Sólo a partir del *guanxi* es posible solventar procedimientos burocráticos, acceder a determinados recursos difíciles de obtener o conseguir tratos preferenciales. Para los occidentales el *guanxi* puede interpretarse como una forma de corrupción, pero eso sería malinterpretar tanto el término como su contexto.

⁶⁸ Ejemplos citados en Salamanca Montes (2003)

Para entender de forma correcta el *guanxi* debemos entender también otro término: el *renqing*. El *renqing*⁶⁹ es la argamasa hecha de afecto e interdependencia que aglutina la sociedad y conlleva el reconocimiento de obligaciones mutuas entre personas. El *renqing*, por tanto, implica una forma correcta de comportamiento en la sociedad⁷⁰. El *guanxi* se podría interpretar como la instrumentalización del *renqing*, ya que implica un tejido de vínculos que comportan obligaciones mutuas y que ayudan a conseguir las necesidades de la vida cotidiana (encontrar trabajo, conseguir un permiso, poderse matricular en una determinada universidad, etc.). Una persona que se niegue a ayudar a un conocido aparece ante los demás como alguien sin sentimientos. La percepción del *guanxi* es compleja y hay que considerar este concepto detenidamente y con todos sus matices, no puede simplificarse porque entonces caeremos en la simplificación de la sociedad china.

Todas estas normas sociales están estrechamente relacionadas con la lengua, en especial, con el uso de la cortesía⁷¹:

El concepto de cortesía lingüística supone que para favorecer la construcción conjunta de la imagen del interlocutor el lenguaje debe preservar la imagen social, positiva y negativa, de los individuos que conforman la sociedad [...] la imagen personal de cada individuo es en gran parte una proyección y una actualización circunstancial de la imagen social que cada persona tiene preestablecida culturalmente por su pertenencia a un determinado grupo. (Forgas, 2004:344)

La China tradicional ha construido la cortesía sobre la concepción de las relaciones entre personas como relaciones extremadamente jerarquizadas, en las que se da por hecho que la igualdad no existe. Hoy en día las cosas están cambiando, pero en las relaciones sociales sigue existiendo una idea de jerarquía difícil de comprender por los

⁶⁹ (Brick, 2004) lo traduce al inglés como *human feelings*.

⁷⁰ (Brick, 2004:107) *This means that it also involves appropriate behaviour, paying respect to and looking after older members of the family, assisting younger people, giving a gift in thanks for a favour, and so on. Relationships characterised by **renqing** cannot be limited to a single interaction, they are ongoing, with each interaction continuing to the development of a web of social relationships characterised by warmth, trust and mutuality.* / Trad. de la A.: «Esto significa que también implica el comportamiento adecuado, respetar y cuidar de los mayores de la familia, ayudar a los jóvenes, dar regalos de agradecimiento por algún favor, etc. Las relaciones caracterizadas por el **renqing** no están limitadas a una sola interacción, continúan con cada interacción, desarrollando una red social caracterizada por el arropamiento, la confianza y el intercambio mutuo.»

⁷¹ Lingüísticamente hablando, la cortesía se puede definir como «un conjunto de estrategias que llevan a personas implicadas en las interacciones sociales a elegir determinadas formas lingüísticas y a desechar otras en el momento de emitir sus enunciados, sean éstos orales o escritos» (Forgas, 2004:341-342)

occidentales. Así, la actitud española de minimizar la jerarquización de las relaciones y apostar por un acercamiento hacia el otro desde una perspectiva de igualdad, puede dificultar la comunicación. Por ejemplo, en chino, como ya veremos más adelante, hay que dirigirse a los mayores siempre con el pronombre *nín* que correspondería al pronombre personal del español peninsular *usted* y el registro que se usa con personas de mayor jerarquía social es siempre menos directo que el que se usa entre iguales.

En español peninsular, aunque la relación entre *desiguales* (de menor jerarquía a mayor jerarquía) está marcada por la lengua, no lo está tanto como en chino y los hablantes chinos, oyendo a los españoles, tienen la sensación de que existe una falta de respeto. Por el contrario, cuando la comunicación se establece entre un interlocutor de mayor jerarquía y uno de menor jerarquía, en chino se utiliza un tipo de lenguaje mucho más directo y a un español le puede resultar descortés. Recordemos que en español se puede usar *usted* entre relaciones sociales asimétricas cuando uno de los interlocutores ostenta mayor jerarquía que el otro para matizar esta diferencia (el jefe a un conserje, por ejemplo). Así pues, en relación con el trato según la distancia social se producen frecuentes choques culturales, por ejemplo, muchos chinos no llegan nunca a acostumbrarse a dirigirse a sus profesores por el nombre de pila y muchos españoles no entienden que se tenga que mantener una actitud más distante y formal en situaciones en las que perciben que pueden actuar de manera más informal.

A pesar de que la sociedad china está impregnada por una cultura milenaria que se extiende a todos los ámbitos de la vida y que para un extranjero requiere muchos años de estudio comprenderla, el *input* que llega a través de los medios de comunicación y que se ha asentado en el imaginario social español ha ido creando una serie de estereotipos sobre la misma, siempre desde una perspectiva etnocéntrica. La visión que se nos da de la lengua china se ve muy a menudo como equivalente a un *argot delincencial o mecanismo de actividades delictivas* (Nieto, 1997), debido, en parte, a la práctica habitual que tienen los chinos de hablar entre ellos en su L1 sin tener en cuenta si los demás oyentes los entienden o no. Este hecho se ve, por parte de la sociedad española (reforzada por los medios de comunicación), como una amenaza que facilita la impunidad. Todo ello ha promulgado una serie de prejuicios muy alejados de la realidad sobre la comunidad china que se resumirían básicamente en los

siguientes puntos: los chinos no son integrables, ya que no existe una voluntad de interacción con la sociedad de acogida; los chinos son *comunitaristas*, es decir, su comunidad está unida de forma infracturable; los chinos tienden a engañarnos⁷². Estos prejuicios se instalan también, en mayor o menor medida, entre los docentes de las universidades españolas, para los que la cultura china, en muchas ocasiones, todavía queda lejos.

Volviendo a los estudiantes chinos, para poder comprenderlos mejor hay que tener en cuenta dos facetas distintas de *cara*: la *cara comprometida* y la *cara independiente*⁷³. La *cara comprometida* hace referencia a la necesidad de implicarse de forma útil en una interacción ante el menester de verse como un miembro participativo y efectivo de la sociedad, mientras que la *cara independiente* es la necesidad de mantener una independencia personal y respetar la de los demás.

Hu (1944) hace referencia a estos dos tipos de *cara* y habla de *mien-tzŭ* (*miànzi*) y *lien*⁷⁴ (*liǎn*). Hsien Chin Hu explica que estos dos conceptos reflejan, como ocurre a menudo con el vocabulario, las actitudes básicas de una cultura y el análisis del mismo nos ayudará a comprender mejor la cultura en cuestión. El análisis de los dos conceptos distintos de *cara* en China revela dos formas distintas en que se puede adquirir el prestigio y mantener o mejorar la posición social.

Miànzi se refiere al prestigio que se adquiere con el éxito y la ostentación, un prestigio conseguido con el esfuerzo personal en el que el *ego* depende siempre de factores externos. En cambio, el concepto de *liǎn* no está relacionado con un reconocimiento *oficial* o formal, sino más bien con un reconocimiento moral del grupo, con el respeto de la comunidad, la confianza moral de la sociedad en el individuo. Bajo estos dos conceptos, es importante clarificar qué significa *perder la cara* (*tiu-lien*)⁷⁵. Perder la cara es la condena moral del grupo hacia un individuo, la infracción moral por parte de ese individuo de las reglas morales de la sociedad. La pérdida del *liǎn* es, pues,

⁷² Este prejuicio se ve reforzado por la prensa con oraciones como las que (Nieto, 1997) cita «Los recién llegados con tendencia constante a perder el pasaporte» (El País, 21/3/91) o «Pero los chinos no parecen ser solo muy longevos, sino también *muy despistados*» (ABC, 17/10/93).

⁷³ Cara comprometida como traducción de *involvement face* y cara independiente como traducción de *independence face*.

⁷⁴ Transcrito así en el artículo de Hsien Chin Hu (1944:45) aunque también se puede encontrar con más frecuencia como *mianzi* y *lian*.

⁷⁵ Hsien Chin Hu (1944:46-49) cita varios ejemplos sobre perder la cara en China.

más censurable socialmente que la pérdida del *miànzi* y conlleva una grave sanción moral que «hace imposible el funcionamiento apropiado del actor en sociedad» (Nieto, 1997:8).

Perder la cara, sin embargo, no es algo irrevocable, sino que puede restablecerse esforzándose en recuperar la respetabilidad. La variante de perder la cara por alguien —*Kei mou-mou-jên tiu-lien*— es la pérdida de cara cuando se extiende a un grupo cercano (familia, amigos, trabajo), no es la persona como individuo quien pierde la cara, sino que pierde la cara todo el que pertenece a su grupo. Esta fórmula la usan los mayores para estimular a los más jóvenes a esforzarse más y a actuar de forma correcta, de ahí que muchos estudiantes chinos tienen miedo a hacer perder la cara a sus allegados cuando se van al extranjero por desconocimiento de las normas establecidas.

El alcance del concepto de cara se refleja en los usos que éste tiene en la lengua. En el mismo artículo Hsien Chin Hu (1944) habla de expresiones como: *pu-yao lien* (no querer cara⁷⁶) entendida como una acusación grave de que no importa lo que piense la sociedad y en la que se desafían los valores morales en beneficio propio; *mei-yu lien* (no tener cara⁷⁷), prácticamente intercambiable con *pu-yao lien*, la acusación más grave que se le puede hacer a alguien, se usa para decir que un sujeto ha dejado de lado toda pretensión de ser un ser humano decente; *lien-p'i hou* o *po* (tener la piel de la cara gruesa o fina⁷⁸), similar a *pu-yao lien*, aunque más suave, «it means defiance of public censure or disregard for the injunctions of elders trying to impress on the young the moral standards of society⁷⁹» (Hu, 1944:54)⁸⁰.

La larga lista de significados del liǎn y el *miànzi* en la sociedad china es la muestra de la importancia de estos conceptos en las relaciones entre el individuo y su entorno. Tanto liǎn como *miànzi* simbolizan la relación entre el grupo y el individuo, aunque bajo diferentes criterios (Hsien Chin Hu, 1944). Liǎn hace referencia a la confianza moral que la sociedad tiene en el individuo. Perder la cara (liǎn) lo expulsa de la

⁷⁶ En traducción al inglés del propio autor *not to want lien*.

⁷⁷ En traducción al inglés del propio autor *to have no lien*.

⁷⁸ En traducción del propio autor al inglés *the skin on the lien is thick or thin, a thick skin on the lien*.

⁷⁹ Trad. de la A.: «significa el desafío a la censura pública o el desconocimiento de los mandatos de los mayores que tratan de dejar la imprenta moral de la sociedad a los jóvenes.» (Hu, 1944:54)

⁸⁰ Para una información más detallada ver Gibert Escofet y Gutiérrez-Colón (en prensa, previsto 2014)

sociedad y lo aísla. La trasgresión del *liǎn* comporta una sanción externa (de la comunidad) y una sanción personal que puede llevar al suicidio. Mientras que *liǎn* es algo personal (de uno mismo), el *miànzǐ* difiere en que es algo que podemos tomar de otros, podemos luchar por ello, aumentarlo, acolcharlo, etc. El valor que la sociedad le otorga es ambivalente, ya que depende de lo merecida que sea (*ming-yü*, reputación) y de la ambición que uno mismo tenga. No obstante, hay que tener en cuenta que ambos conceptos están estrechamente relacionados, pues si se pierde el *liǎn* es difícil mantener el *miànzǐ*.

En definitiva, este concepto es difícil de entender para un occidental. En muchos aspectos nos recuerda a los antiguos conceptos de moralidad, honor, prestigio social, etc., pero para los chinos esto no se ajusta a la realidad, sino que no se ajusta estrictamente al prestigio, el honor o el estatus:

*Face is the respectability and/or deference which a person can claim for himself from others, by virtue of the relative position he occupies in this social network and the degree to which he is judged to have functioned adequately in that position as well as acceptably in his general conduct, the face is the reciprocated compliance, respect, and/or deference that each party expects from, and extends to, the other party.*⁸¹ (Ho Yau-fai, 1976:883)

El análisis de los conceptos fundamentales en la cultura china nos dan una idea de lo difícil que es para los estudiantes encontrar puntos de referencia en nuestra cultura y a los profesores entender la actitud de los estudiantes. Lo que puede parecer una falta de educación, descortesía o poco interés es reversible en su cultura bajo conceptos de respeto o cortesía vinculados a la *cara*, el *guanxi* o el *renqing*. Esto que se nos hace difícil de comprender bajo la mentalidad occidental, es imprescindible comprenderlo para poder entender cómo gestionan el aprendizaje los estudiantes chinos. No comprenderlo ni por una parte ni por la otra lleva al fracaso pragmático.

4.2.2. Estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes chinos

Los estudiantes chinos que llegan a España para seguir cursos de español como lengua extranjera llevan consigo un bagaje cultural y de aprendizaje que los profesores

⁸¹ Trad. de la A. «La cara declara la respectabilidad o deferencia de alguien hacia sí mismo o hacia los demás, en virtud de la posición relativa que ocupa en la red social y el grado en el que se le juzga haber actuado de forma adecuada en relación a esa posición, así como de forma aceptable en su conducta general. Guardar la cara es de obligado cumplimiento, de forma recíproca, entre las dos partes, como muestra de respeto y/o deferencia.» (Ho Yau-fai, 1976:883)

no pueden ignorar. Consciente o inconscientemente, llegan a clase con una serie de presupuestos sobre el papel del estudiante y el papel del profesor basados en sus propias experiencias de aprendizaje, así como con una idea preformada sobre cuáles son los métodos más efectivos y menos efectivos para aprender un idioma.

De la misma forma, los profesores que se ponen a dar clase a un grupo de estudiantes sinohablantes parten de unas creencias que no son sólo fruto de su experiencia y formación docente, sino también de su experiencia como aprendientes de lenguas. Los tópicos que los profesores occidentales comparten acerca de los estudiantes chinos son básicamente los enumerados a continuación: 1) los estudiantes chinos no saben resumir; 2) los estudiantes chinos no tienen pensamiento crítico; 3) los estudiantes chinos sólo memorizan; y 4) los estudiantes chinos son estudiantes pasivos y poco participativos en las clases (Kavan y Wilkinson, 2003).

Si las posturas frente a la enseñanza-aprendizaje de los alumnos y de los profesores no coincide y no se sabe gestionar, puede crearse un conflicto que perjudicará el objetivo que ambos comparten: el aprendizaje de la lengua. Para que el profesor pueda gestionar bien un grupo de estudiantes que llega con una idea diferente de cómo se aprende un idioma es necesario conocer la cultura de aprendizaje que acompaña a estos estudiantes y, así, comprender su forma de aprender, sus puntos fuertes y sus puntos débiles. El profesor occidental, convencido de que su papel es el de facilitar el aprendizaje, el de dar al estudiante las herramientas necesarias para que éste lleve a cabo su proceso de aprendizaje, se ve cuestionado por el estudiante chino que, por su parte, está convencido de que el profesor posee una gran sabiduría e interpreta la manera de enseñar del profesor como una falta de profesionalidad y de conocimiento de su materia⁸². El estudiante chino espera que el profesor seleccione

⁸² Brick (2004:149) cita a un estudiante australiano y a uno chino que exponen dos opiniones totalmente diferentes sobre el papel del profesor: «*The trouble with Chinese teachers is that they've never done any real teacher-training courses so they don't know how to teach. All they do is follow the book. They never give us any opportunity to talk. How in the world do they expect us to learn?*» (Australian student, Shanghai, 1988) / Trad. de la A.: «El problema con los profesores chinos es que nunca han tenido formación seria para ser profesores, así que no saben cómo se enseña. Todo lo que hacen es seguir el libro. Nunca nos dan la oportunidad de hablar. ¿Cómo piensan que vamos a aprender?» (estudiante australiano, Shanghai, 1988); «*Australian teachers are very friendly but they often can't teach very well. I never know where they're going – there's no system and I just get lost. Also, they're often badly trained and don't really have a thorough grasp of their subject.*» (Chinese student, Sydney, 1990) / Trad. de la A.: «Los profesores australianos son muy simpáticos, pero, a menudo, no enseñan demasiado bien. Nunca

todo el material con el que va a trabajar, lo explique claramente paso por paso en clase y se responsabilice del aprendizaje de los alumnos. El profesor, en cambio, pretende que el alumno sea cada vez más autónomo y tome las riendas de su propio aprendizaje.

Las diferencias culturales entre las formas de aprendizaje de los alumnos chinos desde una perspectiva pedagógica ha sido objeto de múltiples estudios en las últimas décadas. En realidad se han barajado múltiples variables sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes orientales: un coeficiente de inteligencia superior, una mayor motivación, el uso de estrategias más efectivas, mejores prácticas escolares y pedagógicas o, la más conocida de todas, el otorgar mayor importancia al esfuerzo que la cultura occidental (Stevenson y Lee, 1990; Jin, 2001; Stevenson y Zusho, 2002). En cualquier caso, ello pone en evidencia la importancia de conocer bien la cultura de los alumnos y tenerla siempre presente.

Existen numerosos estudios sobre este tema, pero la mayoría de ellos son estudios realizados con alumnos de inglés como lengua extranjera que están cursando sus estudios sea en China, sea en universidades neozelandesas, australianas, británicas o canadienses (Cortazzi y Jin, 1996a; Cortazzi y Jin 1996b; Littlewood y Liu, 1996; Watkins, 1996; Liu y Littlewood, 1997; Mageean y Hai, 1998; Littlewood, 2000; Richards y Rodgers, 2001; Phillips, 2002; Kavan y Wilkinson, 2003; Yamazaki, 2005; Zhang y Juan Xu, 2007; Li y Campbell 2008; González Knowles y Fernández-Conde Rodríguez, 2009; Riutort y Pérez, Sánchez Griñán, 2008a; Xiaojing, 2008; Chiu, 2009; Torres, 2010; Zhongheng y Littlewood, 2010; Grupo Sinoele, 2011). La bibliografía sobre el tema basada en estudiantes chinos de español como lengua extranjera es mucho más escasa y, la que hay, centra las investigaciones en estudiantes de español chinos que están cursando sus estudios en China; sobre los que están estudiando español en España o en otros países hispanohablantes hay muchas menos investigaciones (Moro Luis, Krzeszowska Krasniańska, y García González, 2009). Uno de los estudios más extensos que existe sobre el tema es la tesis doctoral *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* (Sánchez Griñán, 2008a) y la investigación está hecha sobre el aprendizaje del español en China.

sé hacia dónde van — no hay sistema, o sea que me pierdo. Además, a menudo están mal formados y no son expertos en su especialidad.» (Estudiantes chino, Sydney, 1990)

Otros estudios sobre las culturas de aprendizaje realizados con estudiantes de español chinos en China son la compilación de artículos en el libro *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos* (Sánchez Griñán y Melo, 2009), *Enseñanza de español como lengua extranjera en la R. P. de China: Adaptación al contexto y superación de las metodologías* (Riutort Cánovas y Pérez Villafañe, 2010), *Análisis de la enseñanza del ELE en China: Dificultades y soluciones* (Cortés, 2009), así como varios artículos escritos por Sánchez Griñán (2008, 2009), Sánchez Griñán y Melo (2010, 2009) o Roncero Mayor (2011). Existe también un grupo de investigación fundado en 2009, SinoELE (Grupo SinoELE, 2011), que está investigando desde China y que difunde sus investigaciones y recopila los artículos que se van publicando a través de su web y su revista electrónica *SinoELE. Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, junto con monografías y suplementos.

La bibliografía sobre cómo trabajar con alumnos chinos en universidades de fuera de China está llena de recomendaciones que, en general, ya se cumplen. Un acercamiento más personal a los alumnos puede ayudar a mejorar el proceso de aprendizaje. Se trata de adaptar la interacción docente-discente y hacerla más efectiva, a través de la empatía y de la interculturalidad, acercándose a los tópicos establecidos alrededor de la actitud de estos estudiantes en clase para romper con ellos (Cortazzi y Jin, 1996a; Littlewood, 2000; Kavan y Wilkinson, 2003).

Si los estudiantes se encuentran en el extranjero, probablemente este intercambio de culturas de aprendizaje se materializará en cambios en las formas de estudiar. Este proceso será más fácil si los profesores que trabajan con alumnos chinos son conscientes de las diferencias que existen entre ambas culturas y pueden compartir estas diferencias explícitamente con los estudiantes. Debemos tener en cuenta que las clases de lengua extranjera están estrechamente relacionadas con la interculturalidad. La calidad de la enseñanza-aprendizaje se puede ver afectada por la falta de conciencia intercultural y la falta de conocimiento de la cultura de aprendizaje del grupo-meta (Cortazzi y Jin, 1996a; Simpson, 2008; Lu, Chin, Yao, Xu y Xiao, 2010). Es por ello que el profesor debe tener siempre presente este factor, tanto en el momento de elegir sus actividades como en el momento de impartir las clases. Sería interesante realizar un estudio sobre si se produce un cambio de cultura de aprendizaje después de que los estudiantes hayan seguido cursos en universidades españolas.

4.3. Interferencias pragmáticas derivadas de la cultura y la lengua china

Thomas (1983), en su memoria de máster, propuso la hipótesis de que el fracaso pragmalingüístico es más fácil de superar que el sociopragmático. Los errores pragmalingüísticos y sociopragmáticos perjudican la formación de la competencia integral de los alumnos de lenguas y dirigen a los alumnos al fracaso pragmático. El fracaso lingüístico ocurre cuando se confunde lo que se dice con lo que se quiere decir «*the inability to understand what is meant by what is said*⁸³» (Thomas, 1983:1). Sin embargo, Long Xiang (2011) en su tesis demuestra que para los estudiantes chinos el fracaso pragmalingüístico se da con mayor frecuencia que el sociopragmático.

La bibliografía sobre trabajos en los que se analice el fracaso pragmático en los estudiantes chinos de ELE es escasa (Galindo, 2005b; Roncero Mayor, 2011; Nian Liu, 2012; de Alba Quiñones, 2013). Hay algunos estudios más sobre el fracaso pragmático en estudiantes chinos de inglés como lengua extranjera (Wen-Fen Liang, 1995; Hui-Ching, 1999; Liu, 2002; Brick, 2004; Lihui y Jianbin, 2010; Zheng Lihui, 2010; Li, 2011; Long Xiang, 2011; Xiaorong y Gao, 2011; Ren, 2012; Lin, May 2014) y en el aprendizaje de segundas lenguas (varias) en general (Escandell, 1996 (2009); Liu, 2002; Sasaki y Beamer, 2002; Dash, 2004; Galindo, 2005a).

Zheng Lihui (2010) atribuye el fracaso pragmático en estudiantes de una L2 a varios factores: por una parte analiza la importancia de la diferencia cultural entre la L1 y la L2, las convenciones sociales, los valores, la mentalidad, los hábitos sociales, o las costumbres. Los estudiantes actúan según lo que su educación, sus tradiciones culturales, fuertemente arraigadas en su manera de ser y de actuar, les dicta, ya que esa manera de actuar es la que consideran apropiada en cada situación. En la cultura china los ámbitos en los que encontraremos una diferencia más grande y, por lo tanto, mayor tendencia al fracaso pragmático son: 1) el silencio intencional; 2) las normas sociales; 3) los actos de habla relacionados con la *pérdida de la cara o actos de amenaza a la imagen* (los *Face Threatening Acts*, FTA).

Analizamos a continuación cada uno de los puntos más conflictivos en la interferencia pragmática:

⁸³ Trad. de la A. «La incapacidad de entender lo que se quiere decir en lugar de lo que se dice.» (Thomas, 1983:1)

1) El silencio intencional:

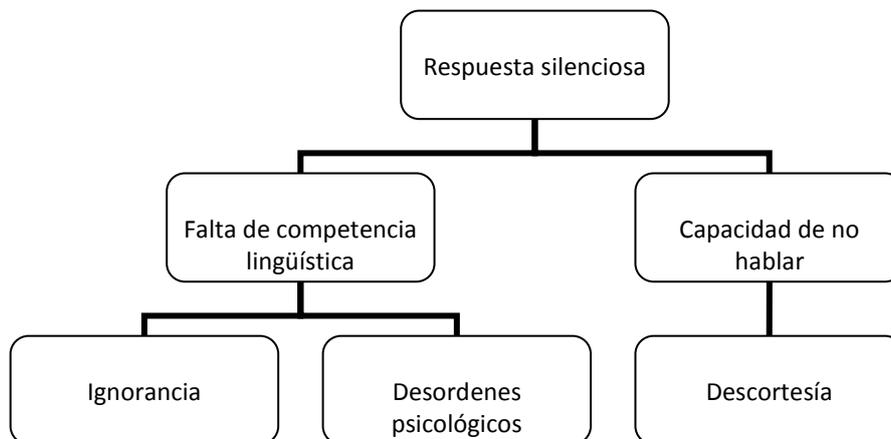
Se puede considerar un error pragmático y está relacionado con las características de la cultura (o en el aula, de la intercultural):

Es un hecho cierto que el sentido del silencio está relativizado en las diferentes culturas y que, en la cultura actual ha adquirido un valor del que en otras culturas ha carecido. [...] Ya desde los inicios, desde el momento de la adquisición del lenguaje, las distintas sociedades valoran más o menos positivamente el uso del silencio, lo que implica una mayor o menor potenciación del hecho lingüístico. Aprender las reglas apropiadas para el uso del silencio forma parte del proceso de aculturación de los adultos que desean adquirir la competencia comunicativa. (Mateu Serra, 1998).

Relacionado con el silencio intencional encontramos los actos de amenaza a la imagen (*Face Threatening Acts*, FTA) y los actos de refuerzo de la imagen (*Face Flattering Acts*, FFA).

El silencio no intencional está relacionado con la falta de competencia del alumno, es una deficiencia lingüística derivada de la metodología tradicional que se utiliza en la enseñanza de idiomas en China (Xiaojing, 2008).

Ilustración 7: Silencio intencional y silencio no intencional según Kurzon (1995 y 2007)⁸⁴



La jerarquización de las relaciones interpersonales es uno de los aspectos más profundamente arraigados en la sociedad china y su origen lo encontramos en el confucianismo y el taoísmo. Los alumnos entienden que deben obediencia al profesor, ya que es la figura que representa la autoridad en el aula y la sumisión a la autoridad es una de las normas «sancionadas en la sociedad». El silencio entre los estudiantes chinos, se presenta, pues, como un rasgo cultural, muestra sumisión y es una forma de mostrar respeto.

⁸⁴ Traducción de la autora

Como hemos visto en el apartado 5.2.2., a pesar de no tener problemas de competencia lingüística o de conocer la respuesta a lo que pregunta el profesor, los alumnos chinos permanecen en silencio. Sólo si siguen las reglas básicas de la sociedad, se sienten respetados por la comunidad. La cultura de aprendizaje de lenguas en China y las normas sociales no favorecen en absoluto el aprendizaje comunicativo de la lengua, pero con las estrategias adecuadas se puede superar esta dificultad y llevar a los alumnos a romper el silencio (intencional y no intencional), haciendo que la clase de lengua sea cada vez más participativa y conlleve menos ansiedad por parte de los estudiantes.

La actitud de los alumnos en clase es escuchar al profesor, imitar su comportamiento y recibir los conocimientos que les transmite el profesor. Luego, aunque no hablen ni participen, estudian mucho y suelen aprobar. El silencio voluntario producido por la falta de competencia lingüística, se debe a la enseñanza tradicional que reciben en China, la falta de interacción en el aula va en detrimento de la competencia comunicativa. Entre hablar y hacer, los chinos prefieren hacer. La enseñanza no es educar con palabras, sino con acciones. Así, entre los proverbios y refranes chinos tenemos las palabras de Lao Zi: «Las palabras confiables no suenan bonitas y las palabras bonitas no son confiables», las de Confucio: «prudencia al hablar, antes de hablar se debe pensar mucho» o las del refranero popular chino: «La desgracia nace en la boca» / «Si uno habla mucho seguro que se equivoca», en oposición a nuestro «Quien tiene boca se equivoca⁸⁵».

En este sentido, el alumno chino no debe olvidar su modestia y debe mostrarse humilde hacia los demás estudiantes y hacia el profesor. La imagen personal, el reconocimiento, debe elevarse sólo de manera indirecta. Para los profesores occidentales, los estudiantes chinos se encuentran frente a una paradoja, mientras que debe buscar el reconocimiento de los demás (profesor y compañeros), también tiene que mantenerse silencioso para no mostrar arrogancia, mostrar modestia y sólo intervenir cuando cree que el *lǐan* está ya está preservado (Xiaojing He, 2008).

⁸⁵ Advierte que todos podemos equivocarnos y, por tanto, se emplea este refrán para disculpar las equivocaciones. <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=59478yLng=0>

2) Las normas sociales

Como ya se ha mencionado en el apartado 5.2.1., a diferencia de nuestra lengua en la que cara e imagen pueden ser sinónimos, en chino *miànzi* hace referencia a «la reputación de una persona basada en sus estatus en la sociedad [...]; *liǎn*, sin embargo se refiere al carácter moral públicamente atribuido a cada persona. Esta segunda vertiente implica que una sanción moral, tanto social como personalmente (Hu citado a través de Mao, 1994:458).

La imagen de los chinos actuales está caracterizada por la armonía en las relaciones interpersonales, representados por dos aspectos básicos (Xiaojing He, 2008):

1. Perseguir el acuerdo común y los intereses comunes.
2. Los méritos de los individuos se valoran en la colectividad.

El aula es uno más de los espacios públicos en el que los chinos se muestran y en el que tienen que tener *liǎn* y *miànzi*: Los alumnos que tienen *liǎn* no deben hablar mucho ni muy alto, para que los demás puedan hablar y acaparar el protagonismo del aula. Además, la falta de competencia lingüística como aprendices de lengua extranjera, hace que se consideren inferiores y, junto a la posibilidad de perder la cara (*lose one's face*) les produce una gran presión psicológica: no hablan porque quieren hablar bien.

[...] *Chinese face emphasizes not the accommodation of individual "wants" or "desires" but the harmony of individual conduct with the views and judgement of the community. As a public image, Chinese face depends upon, and is indeed determined by, the participation of others*⁸⁶.» (Mao 1994: 460)

La diferencia entre fórmulas de tratamiento en China y en España es otra de las características en la que difieren ambos idiomas. Lo podemos ejemplificar con el uso del nombre de pila o con el uso del tú y el usted. El uso de los *tratamientos / formas* de cortesía pueden llevar a confusiones entre hablantes de chino y hablantes de hispanohablantes peninsulares. En China, el *tratamiento* (madre, padre, doctor, profesor, etc.) es de uso obligatoria excepto en entornos de mucha intimidad (entre familiares o de amistades muy cercanos). Para un estudiante chino usar el nombre de

⁸⁶ Trad. de la A. «El concepto chino de cara no hace hincapié en lo que la persona “quiere” o “desea”, sino en la armonía de la conducta individual respecto a los puntos de vista y la valoración de la comunidad. Como una imagen pública, la cara china depende y, de hecho, viene determinada por la participación de los demás.» (Mao 1994: 460)

pila de una persona a secas es una muestra grave de descortesía. Llamar a alguien sólo por su nombre provoca una sensación de malestar y pudor difícil de superar. Aún conociendo la *norma* pragmática española, muchos estudiantes chinos siguen usando con los profesores el *tratamiento* de «profesor» o «profesora».

Las relaciones íntimas se caracterizan por la cortesía y la consideración y respeto hacia los demás, mientras que a las relaciones *externas* no. Se espera que los chinos dominen sus emociones sólo en el ámbito privado, es decir, en sus relaciones íntimas, no en sus relaciones *externas*. La norma social que impide mostrar los sentimientos (en especial de la vergüenza, la rabia, el enfado y la frustración) con el uso de estrategias como la sonrisa, la risa y las risitas que los esconden, es fuente de graves choques y malentendidos culturales. En la cultura china se educa para reprimir las emociones y no mostrarlas públicamente. La expresión de las emociones está relacionada con los conceptos de relaciones íntimas (familiares, con los amigos cercanos o con los compañeros de trabajo) y relaciones *externas* (que incluyen, en realidad, a las personas con las que no se tiene ninguna relación), de hecho, se califica de relación externa a las relaciones que diríamos que son prácticamente o del todo inexistentes (entre un grupo de gente que está esperando el autobús, o la gente de la calle).

3) Los actos de habla relacionados con la *pérdida de la cara*: los actos de habla considerados actos de amenaza a la imagen (*Face Threatening Acts*, FTA):

Los trabajos sobre cortesía de Brown y Levinson (1987) contribuyeron a dar importancia al concepto de imagen —imagen (Lavandera, 1985) o imagen social (Bravo, 1999)—, concepto tomado de Goffman (1967:10)⁸⁷. Según Brown y Levinson la noción de imagen viene de *losing face* (1978 [1987:61]). Mao (1994) ve el origen del concepto en las palabras chinas *miànzi* (imagen) y *liǎn* (cara), en la locución verbal utilizada por los británicos *lose one's face*.

Brown y Levinson (1987) hablan de *face threatening acts* en los que la cortesía hace uso de las *redressive strategies* (estrategias correctoras) que amortiguan los efectos de la “amenaza”. Entre las muchas críticas que ha recibido la teoría de Brown y Levinson está la que la acusa de universalizarla partiendo de una sola cultura. Así, han

⁸⁷ «*public self-image that every member wants to claim for himself*» (Goffman, 1967:10) / Trad. de la A. «la propia imagen pública que todo el mundo reclama para si mismo» (Goffman, 1967:10)

sido muchos los estudios que han intentado reformularla, entre ellos el estudio hecho por la lingüista francesa Kerbrat-Orecchioni (1986, 1992, 2004) que en lugar de los *actos de amenaza a la imagen* (FTA) propone los *actos de refuerzo de la imagen* FFA (*Face Flattering Acts*). Los *actos de refuerzo de la imagen* son actuaciones dedicadas a mejorar la imagen de los participantes en la interacción y sirven para hacer más eficaz el proceso, al contrario de los actos de habla que pueden amenazar a la imagen del interlocutor (FTA) y se concentran en el aspecto negativo de la imagen:

Cortesía negativa: A comete contra B alguna ofensa (FTA), que inmediatamente intenta reparar por medio de una excusa (FFA). Cuanto mayor es el peso del FTA [...] tanto más importante debe ser el trabajo reparador.

Cortesía positiva: A presta a B algún servicio (FFA), y entonces le toca a B producir, a su turno, un FFA (agradecimiento u otra gentileza), restablecer el equilibrio ritual entre los interactuantes [...]. Cuanto más importante es el FFA, tanto más debe serlo igualmente el FFA recíproco. (Kerbrat-Orecchioni, 2004:44)

Leech (2005), que coincide con Kerbrat-Orecchioni, propone un marco que supera las diferencias culturales: Grand Strategy of Politeness (GSP). Resumiendo, en una interacción deben considerarse cuatro *imágenes* distribuidas en los siguientes grupos⁸⁸:

Tabla 3: Kerbrat-Orecchioni (1996:51-52) y Calsamiglia y Tusón (1999:163-164)

actos que amenazan la imagen positiva del enunciador	confesión, autocrítica...
actos que amenazan la imagen positiva del destinatario	insulto, sarcasmo, refutación...
actos que amenazan la imagen negativa del enunciador	oferta, compromiso, promesa...
actos que amenazan la imagen negativa del destinatario	orden, recomendación, prohibición...

Tanto los actos de amenaza a la imagen (FTA) como los actos de refuerzo de la imagen (FFA) sirven para hacer más eficaz la comunicación, por lo tanto debemos hacer uso de ellos en el aula.

La tradición confucionista de la cultura china marca su manera de actuar y de ser. La cultura china tiene una tradición colectivista que, a menudo, choca frontalmente, ya sea materializada en la lengua como en la cultura, con la tradición de la cultura occidental.

⁸⁸ Tabla de Garrido Rodríguez (2006:60)

Capítulo 3: Aproximaciones conceptuales al desarrollo de los tests

Antes de empezar a describir la metodología de la elaboración de la encuesta inicial y del test de comprensión pragmática, es importante establecer algunas bases teóricas sobre el desarrollo y elaboración de los tests de lengua en general y de los tests de pragmática en particular.

1.1. Medida, test y evaluación

Para empezar, se establecen las diferencias entre tres conceptos estrechamente relacionados que suelen usarse como sinónimos cuando se trabaja en este campo: medida, test y evaluación (Bachman, 1990).

La medida es aquel proceso que:

- se puede cuantificar en números,
- posee unas características (rasgos o constructos que sólo pueden observarse de manera indirecta) que se quieren cuantificar,
- y normas y procedimientos explícitos que nos dicen cómo debe llevarse a cabo esa cuantificación.

El test es una herramienta que nos permite obtener una muestra para deducir ciertos comportamientos de un individuo. El test está incluido dentro del grupo más amplio de las medidas, pero lo que lo distingue de los demás tipos de medidas es que está diseñado para obtener una muestra específica de comportamiento: «*Scores from language tests will be reliable, meaningful, and useful*»⁸⁹(Bachman, 1990:21). Estas tres características, que sea fiable, que sea significativo y que sea útil, nos permiten centrarnos en las muestras de lengua o competencias que nos interesan, incluso si éstas son muy generales.

[...] the entire process of creating and using a test. [...] While test development is generally linear, with development progressing from one stage to the next, the process is also an iterative one, in which the decisions that are made and activities that are completed at any stage may lead us to

⁸⁹ Trad. de la A.: los resultados de los tests de lengua deben ser fiables, significativos y útiles (Bachman, 1990:21)

*reconsider and revise decisions and repeat activities that have been performed at another stage*⁹⁰.
(Bachman y Palmer, 1996:93)

y esquematizan el desarrollo de un test en 3 fases (1996:87-92):

Fase 1. Diseño

- 1) Describir los objetivos del test;
- 2) Identificar y describir las tareas y el dominio de uso de la lengua meta; describir las características de los candidatos; identificar los recursos;
- 3) Seleccionar los recursos y tareas para el test;
- 4) Definir el constructo;
- 5) Desarrollar un plan para evaluar las cualidades útiles;
- 6) Distribuir los recursos y tareas en el test;
- 7) Gestionar el test.

Estos componentes del diseño del test nos aseguran que las tareas lingüísticas que medimos en el test se corresponden todo lo posible al uso de la lengua y que los resultados obtenidos con el test se podrán optimizar para el uso que se les quiera dar. Aunque el diseño suele ser un proceso lineal, algunas actividades deben ser iterativas. El producto de la fase de diseño es el resumen del diseño⁹¹. La elaboración de este documento es importante porque su objetivo es el de proporcionar una base que ayude a desarrollar las tareas del test, los borradores y el test en sí mismo. Este documento debe incluir los siguientes componentes: (1) una descripción de los objetivos del test; (2) una descripción del dominio del uso de la lengua meta; (3) una descripción de los candidatos a los que va dirigido el test; (4) una definición del constructo que se quiere medir; (5) un plan para evaluar las cualidades de utilidad; y (6) un inventario de los requisitos y recursos existentes y un plan para su distribución y gestión en el test.

⁹⁰ Trad. de la A.: «[...] el proceso completo de crear y usar un test. [...] Mientras que el desarrollo de un test es, por lo general, lineal, con un desarrollo que progresa de un estadio al siguiente, el proceso también es un proceso iterativo en el que las decisiones que se toman y las actividades que se completan en cada estadio nos llevan al reconsiderar y revisar decisiones y repetir actividades que se han realizado en otro estadio.» (Bachman y Palmer, 1996:93)

⁹¹ En palabras de Bachman y Palmer *design statement*.

Fase 2. Operacionalización

- 1) Definir un proyecto y desarrollar y seleccionar las tareas del test;
- 2) Redactar las instrucciones de forma extensiva y explícita, la naturaleza de las tareas a realizar y los resultados que se esperan;
- 3) Especificar el método de puntuación (definir los criterios de evaluación y determinar los procedimientos para puntuar).

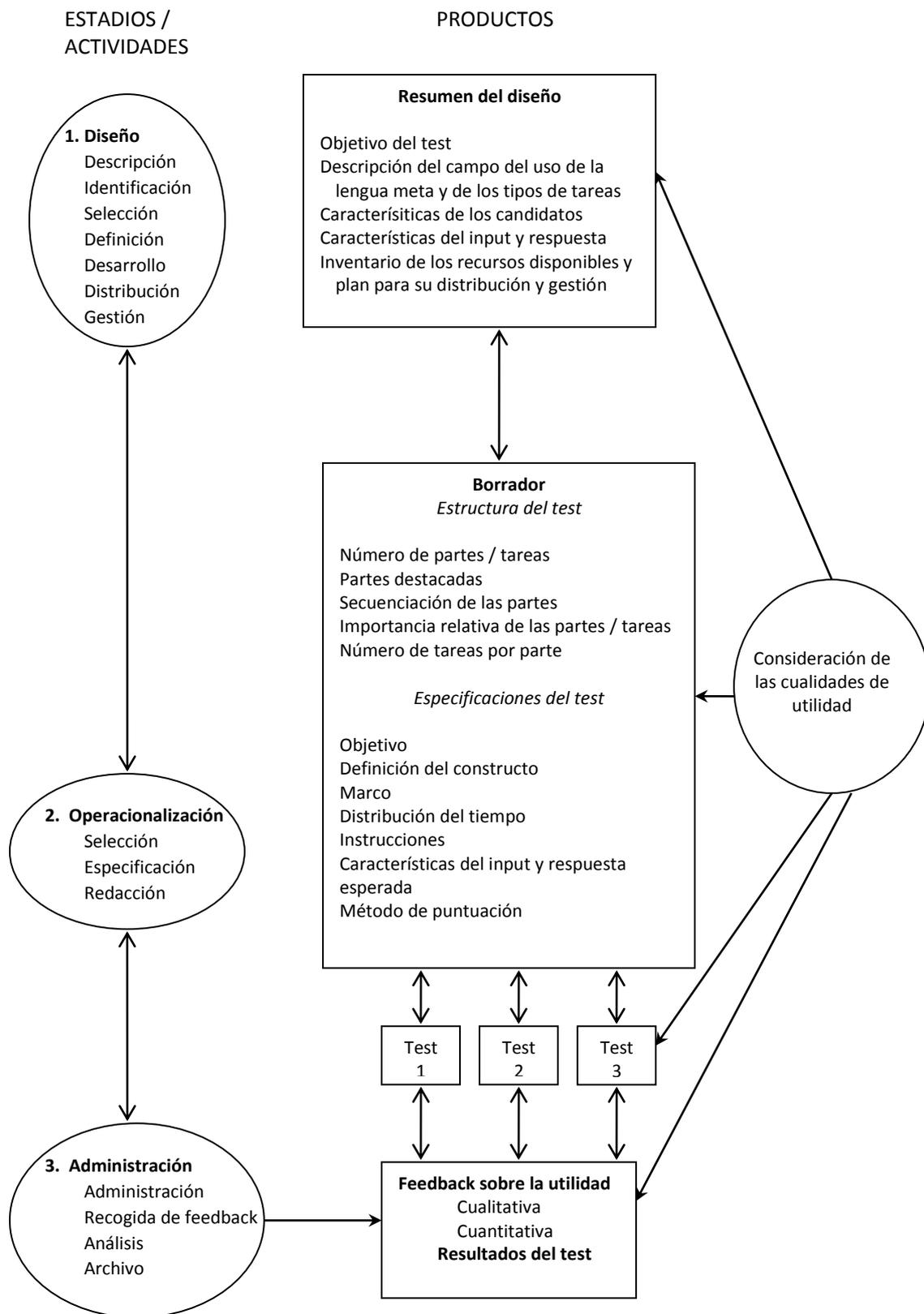
Esta fase comporta el desarrollo de las especificaciones para el tipo de tareas del test y un proyecto en el que se indica como se distribuirán estas tareas en el test. Esta fase de operacionalización también debe incluir el desarrollo y la redacción de los ítems así como la redacción de las instrucciones y el procedimiento para su calificación.

Fase 3. Administración

- 1) Administrar el test (pilotar y administrar una vez pilotado);
- 2) Retroalimentación, recopilar datos cuantitativos y cualitativos sobre la utilidad del test tanto del pilotaje como del test definitivo;
- 3) Analizar los datos (describir los resultados; hacer informes estadísticos de los resultados; analizar los ítems; estimar la fiabilidad del test; investigar la validez del test);
- 4) Archivar toda la información que sea posible para facilitar el desarrollo de otros tests.

Tanto el pilotaje del test como el *uso operacional* del test forman parte de esta fase de administración. Los objetivos de esta fase son dos: (1) evaluar la utilidad del test; y (2) analizar los datos recogidos a través del mismo con los objetivos que hayamos dado al test.

Ilustración 8: Fases del desarrollo de un test según Bachaman y Palmer (1996:87)⁹²



⁹² Esquema de Bachman y Palmer (1996:87) traducido por la autora.

Por su parte, el Consejo de Europa (Consejo de Europa, 2002:5-7) propone un proceso de creación de los tests en 6 fases:

Fase 1. Detección de la necesidad de la creación de un test

Los profesionales detectan que existe la necesidad de un test en un ámbito determinado.

Fase2. Planificación

Revisar la bibliografía existente.

- 1) Definir los candidatos y los usuarios finales de los resultados del test.
- 2) Definir los objetivos del test.
- 3) Definir el constructo del test.

En esta fase es necesario recoger los datos que necesitamos para diseñar y desarrollar el test (sobre los candidatos, sobre el constructo, etc.). El objetivo de esta fase es esclarecer quiénes son los candidatos potenciales y quiénes van a poder usar los resultados finales del test (Milanovic, 2002:6).

Fase 3. Diseño del test

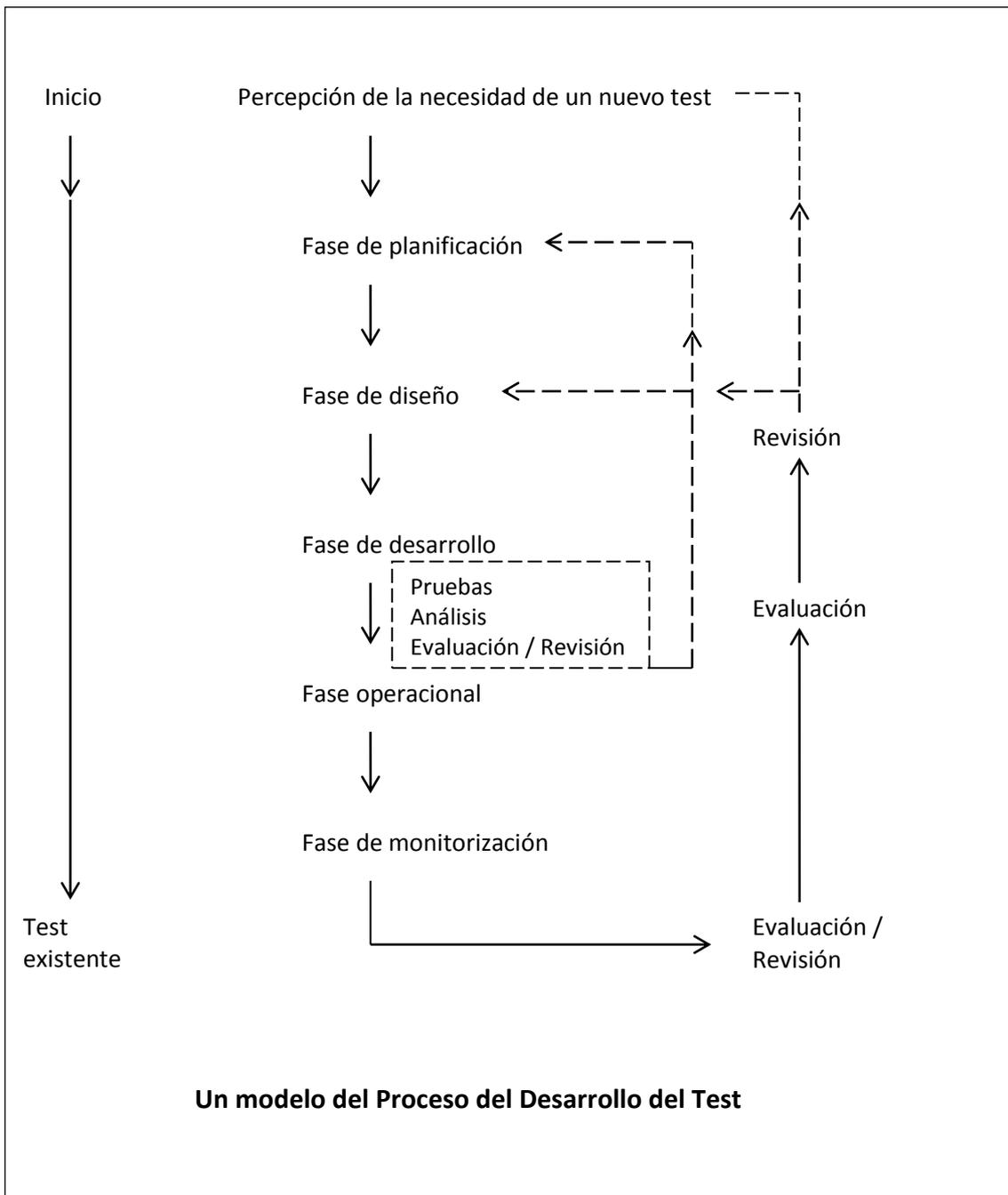
- 1) Decidir el número de ítems que tiene que contener.
- 2) Pilotar el test.
- 3) Validar el test.
- 4) Descartar los ítems conflictivos.
- 5) Redactar el test definitivo y pasarlo a una muestra suficientemente amplia.

La fase 3 es un acercamiento a la producción de las especificaciones iniciales del test. En esta fase se describe y se discute cómo será el test así como todos los aspectos de su contenido. Esta fase también contiene las reflexiones y limitaciones que puedan surgir de su diseño (longitud, partes en las que se divide, tipos de ítems, etc.).

Fase 4. Desarrollo

Se recoge material adicional a partir de la retroalimentación proporcionada por la muestra que ha contestado al test piloto (a través de comentarios, preguntas abiertas u otros métodos) y se decide qué tipo de respuesta se pide a los candidatos y cómo se va a calificar el test. Se analizan los datos obtenidos para contrastar los datos obtenidos por la prueba de fiabilidad con los datos obtenidos en el test definitivo y se reordenan las preguntas de cada sección según su nivel de dificultad para obtener el test definitivo.

Ilustración 9: Fases del desarrollo de un test según Milanovic (2002:5)⁹³



Fase 5. Fase operacional

Una vez completadas las fases anteriores el test ha tomado forma el test puede ponerse a disposición de los candidatos.

Fase 6. Fase de monitorización

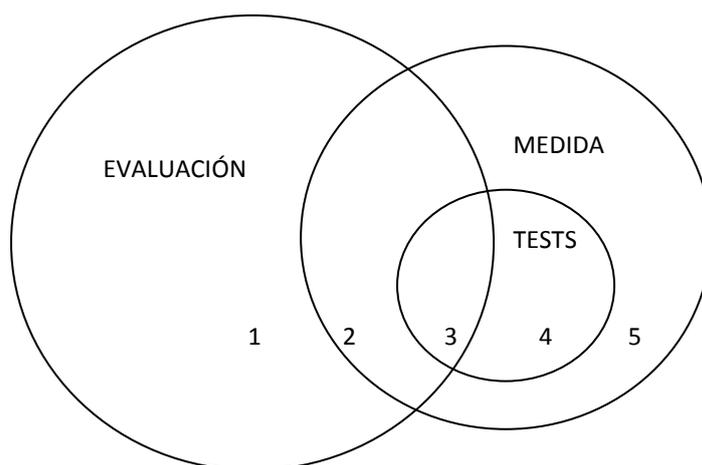
⁹³ Esquema de Milanovic (2002:5) traducido por la autora.

La fase de monitorización entra en funcionamiento cuando el test ya está totalmente operativo. En esta fase se realiza una monitorización de todos los datos que al administrar el test (feedback regular de los candidatos y los profesores en las escuelas, análisis de resultados, etc.). Esta información se usa para probar el test y evaluar cualquier necesidad de revisión que se identifique para realizar cambios en el futuro.

Cualquier cambio relevante que se haga en el test nos llevará de nuevo al principio del ciclo. Por esta razón, el Consejo de Europa (2002:5) describe la creación de un test como un proceso cíclico e iterativo, que precisa de retroalimentación en distintas fases del desarrollo del mismo, tanto de expertos como de la experiencia que nos proporciona su aplicación. Aunque no todos los estadios son siempre necesarios hay que considerar cuáles de ellos lo son para cada test y cuáles no.

La evaluación tiene como objetivo final la toma de decisiones. El aspecto más relevante de la evaluación es la recogida de datos fiables, ya que sólo se podrán tomar decisiones correctas si los datos que tenemos son cualitativos y no cuantitativos. Por lo tanto, la evaluación no conlleva necesariamente el uso de tests, como podemos ver en la figura representada a continuación:

Ilustración 10: Relación entre medida, tests y evaluación Bachman⁹⁴ (1990:23)



El área 1 representa la evaluación cualitativa que no incluye ni tests ni medidas; el área 2 representa una evaluación con medidas pero sin el uso de tests; el área 3 es el

⁹⁴ Esquema de Bachman (1990) traducido por la autora.

uso de los tests para determinar el progreso de los estudiantes; el área 4 sería el uso de los tests y medidas con fines de investigación, muy frecuente en la investigación de adquisición de segundas lenguas, pero que no busca evaluar; y, finalmente, el área 5, representaría aquellas medidas que se toman en investigación, pero que no requieren el uso de tests.

1.2. Evaluación de la pragmática en una segunda lengua e instrumentos de investigación

Los tests de pragmática se encuentran dentro del grupo de tests referidos a las normas, ya que son los tipos de tests que se usan para medir competencias lingüísticas globales tales como la competencia lingüística, la comprensión oral académica, la comprensión escrita, etc. A continuación adaptamos el cuadro de Brown (2005:3) en el que se especifica las características de los tests referidos a las normas:

Tabla 4: Características de los tests referidos a las normas (Brown, 2005:3)⁹⁵

[1] Characteristic	Norm-referenced Tests
[2] Type of interpretation	Relative (A student's performance is compared to those of all other students in percentile terms)
[3] Type of measurement	To measure general language abilities of proficiencies.
[4] Purpose of testing	Spread students out along a continuum of general abilities or proficiencies
[5] Distribution of Scores	Normal distribution of scores around the mean
[6] Test structure	A few relatively long subtests with a variety of item contents
[7] Knowledge of questions	Students have little or no idea of what content to expect in test items.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que en los tests de uso de la lengua (en este caso de comprensión pragmática) cobra una gran importancia las características personales de los participantes y que algunas de ellas son incontrolables, como el

⁹⁵ Trad. de la A. (Cada número corresponde a una fila): [1] Característica / Pruebas referidas a las normas; [2] Tipo de interpretación / Relativa (el estudiante A se compara con todos los demás estudiantes en términos percentiles); [3] Tipo de medida / Mide las habilidades lingüísticas generales de las competencias; [4] Objetivo del test / Clasificar y ordenar a los estudiantes a largo de un continuo de habilidades generales o competencias; [5] Distribución de las puntuaciones / Distribución normal de las puntuaciones según una media; [6] Estructura del test / Unos cuantos subtests relativamente largos con una variedad de ítems sobre el contenido; [7] Conocimiento de las preguntas / Los estudiantes desconocen parcial o totalmente el contenido del test.

cansancio o los cambios de humor y otros que podemos controlar como la edad, el sexo, la lengua materna, conocimiento del mundo, su nivel de lengua meta, disposición emocional hacia “la situación” u otras (Bachman y Palmer, 1996:64).

Cuando hablamos de conocimientos lingüísticos, lo hacemos básicamente desde dos vertientes: por una parte tenemos los llamados conocimientos organizativos y por la otra los conocimientos pragmáticos⁹⁶ que, a su vez, distinguen dos áreas de conocimientos, el sociolingüístico y el funcional. El test presentado en este trabajo focaliza su atención en la comprensión funcional de estos conocimientos pragmáticos de la lengua. Estos conocimientos funcionales de la lengua es lo que Bachman (1990) llama *illocutionary competence*, que permite relacionar lo puramente lingüístico con las intenciones del hablante. Al realizar el test de comprensión pragmática se ha tenido muy en cuenta las características del grupo meta al que va dirigido.

*Quite frequently the appropriate interpretation of a given utterance also involves the language users' prior knowledge of the language use setting, including the characteristics of the participants.*⁹⁷(Bachman y Palmer, 1996:69)

La jerarquización de las competencias de la lengua que presenta Bachman (1990:87) subordina a la competencia pragmática la competencia ilocutiva y la competencia sociolingüística. La competencia ilocutiva de la lengua que, a su vez, se divide en varias funciones: función ideacionaria, función manipulativa, función heurística y función imaginativa será el centro de atención de este trabajo. Dejamos aparte, por la amplitud de la misma, la competencia sociolingüística con sus diferentes componentes. Dentro de la competencia ilocutiva se encuentran los actos de habla y las implicaturas. El efecto perlocutivo está ligado a la competencia gramatical y a las competencias ilocutivas, pero también depende de componentes extralingüísticos. Cuanto menos directo sea el interlocutor en señalar la fuerza ilocutiva de un enunciado, más dependerá su interpretación de la entonación y el contexto. Por lo tanto la competencia ilocutiva dependerá tanto de la producción (de la fuerza ilocutiva con la que se pronuncia un enunciado) como de la recepción (cómo se interpreta la fuerza ilocutiva del mismo).

⁹⁶ *Organizational knowledge and pragmatic knowledge* (Bachman y Palmer, 1996:67)

⁹⁷ Trad. de la A.: «A menudo la interpretación apropiada de un enunciado determinado también implica los conocimientos previos del contexto lingüístico de los hablantes, incluido las características de los participantes». (Bachman y Palmer, 1996:69)

1.2.1. Instrumentos de investigación

En la investigación de la pragmática de la interlengua se han usado varias técnicas para el reconocimiento de la comprensión y consciencia pragmática entre nativos y no nativos. Las técnicas más usadas para ello son: 1) los diarios y los protocolos verbales; 2) el sistema de jerarquización; 3) las preguntas de elección múltiple; y 4) los instrumentos multimedia.

Los diarios de aprendizaje permiten que los estudiantes anoten lo que hacen, lo que piensan u opinan, sus experiencias y lo que sienten. Esta herramienta ayuda a los investigadores a conocer los procesos introspectivos de los aprendientes y puede dar una idea de su competencia pragmática. También puede ser muy útil en estudios longitudinales y hacer aflorar fenómenos difíciles de conocer a través de otros métodos (Cohen, 1997; DuFon y Churchill, 2006; Hassall, 2006; Schauer, 2009; Crawshaw, Culpeper y Harrison, 2010). Sin embargo, este método es difícil de llevar a cabo, puesto que el compromiso de llevar el diario por parte de los estudiantes es difícil de mantener mucho tiempo (como sería el caso de los estudios longitudinales) y si pedimos que lo hagan profesionales en la materia (los mismos investigadores) se reduce mucho las posibilidades de investigación porque se trata de una minoría muy especializada.

Los protocolos verbales (también conocidos como protocolos de pensamiento en voz alta, protocolos orales, reportes verbales, reportes orales o verbalización) son técnicas de informes orales que registran el pensamiento mediante el uso de la palabra. La obtención de datos a través del relato individual de la propia cognición mientras el estudiante realiza la tarea (protocolo verbal concurrente) o cuando la recuerda (protocolo verbal retrospectivo) permite obtener datos sobre su consciencia pragmática (Cohen y Olshtain, 1993; Ericsson y Simon, 1993; Felix-Brasdefer, 2004; Schauer, 2009; Woodfield, 2008). Estos protocolos deben ser usados junto con otros protocolos que permiten recoger datos de su producción pragmática. El hecho de que los datos recogidos estén relacionados tanto con la consciencia pragmática como con la producción pragmática del hablante no nativo da a esta técnica un valor añadido. El protocolo verbal permite que el investigador conozca las razones que llevan a un hablante no nativo a tomar la decisión de usar un enunciado u otro, esté relacionada

con la pragmática o con la complejidad gramatical. El principal problema que surge con el uso del protocolo verbal concurrente es la interferencia que éste pueda tener con la realización de la tarea (Kasper y Röver, 2005; Schauer, 2009), cosa que no ocurre con el protocolo verbal retrospectivo. El inconveniente del protocolo verbal retrospectivo, no obstante, es el tiempo de más que los participantes deben invertir en compartir sus pensamientos con los investigadores y esto alarga el tiempo de las sesiones de recogida de datos (Schauer, 2009). Además, el tiempo transcurrido entre la actividad y la entrevista puede modificar los recuerdos de la actuación del estudiante.

Uno de los primeros instrumentos que se usaron para investigar la consciencia pragmática de los hablantes fue el sistema de jerarquización que se podía llevar a cabo con dos técnicas diferentes, con tarjetas o con un cuestionario:

Las tarjetas llevan escritas enunciados que se usan para la misma función y se pide al hablante que ordene las tarjetas según una secuencia, por ejemplo de más a menos cortés. Cada juego de tarjetas va acompañado con una tarjeta adicional que contextualiza la situación (Carrell y Konneker, 1981; Schauer, 2009; Tanaka y Kawade, 1982). Las ventajas de este método radican en que se trata de una técnica económica y fácil de llevar a cabo y en que la cantidad de datos que se pueden extraer es enorme, ya que permite ser administrada a un gran número de participantes. Por otra parte, los inconvenientes que Schauer (2009) expone respecto a este instrumento es que la contextualización de cada situación es mínima y que hay que usar una gran cantidad de tarjetas con cuidado de que no se mezcle cada juego, por lo que éstas deben ser cuidadosamente creadas con códigos y colores que permitan distinguir las con facilidad. Sin embargo, hoy en día con el uso de las TIC y las aplicaciones para dispositivos electrónicos este problema podría solventarse fácilmente, aunque fuera en detrimento de un incremento del coste económico del instrumento.

Los cuestionarios tienen las mismas ventajas que las tarjetas, pero permiten al investigador presentar un número más elevado de situaciones y contextualizarlas mejor. Los cuestionarios presentan las situaciones contextualizadas y el participante debe ordenar los enunciados propuestos según su adecuación en una escala de 10 puntos (Kitao, 1990) o de tres (Olshtain y Blum-Kulka, 1985).

Los cuestionarios de elección múltiple son otro de los instrumentos que se pueden usar en la investigación de la consciencia pragmática (Bouton, 1988; Bouton, 1994b;

Cook y Liddicoat, 2002; Hinkel, 1997). Estos cuestionarios consisten en una serie de situaciones en las que se contextualiza una interacción y los hablantes deben elegir uno de los varios enunciados que se proponen como respuesta a la interacción o bien como interpretación de la misma. Tiene la ventaja, igual que el sistema de jerarquización, de que es fácil de administrar, permite al investigador contextualizar bien las situaciones y obtener una gran cantidad de datos de forma relativamente rápida. Sin embargo, si se opta por este sistema el participante sólo podrá acceder a la contextualización de forma escrita y estará obligado a imaginar la entonación, la gestualidad, etc. (Schauer, 2009). En la actualidad el uso de la informática hace posible añadir pistas de voz o vídeo con toda la información relevante que necesita el usuario, pero el coste tanto económico como en tiempo de creación de los materiales es mucho mayor. Taguchi (2008) o Schauer (2009) tienen versiones computerizadas de cuestionarios multimedia. Las tareas con soporte de vídeo (vídeos creados por los mismos investigadores) van acompañadas de un cuestionario que el hablante no nativo debe contestar.

1.3. Relación entre validez y fiabilidad

Entre los aspectos conceptuales necesarios para el desarrollo de los tests, están los conceptos de fiabilidad y validez. Identificar en qué se distinguen estos dos conceptos básicos para el desarrollo de un test es imprescindible, ya que existe acuerdo en que un test no es válido si no es fiable (Hughes, Porter, y Weir, 1988; Hughes, 1989; Bachman, 1990; Alderson, Clapham y Wall, 1995).

Kelly distingue los dos términos con las siguientes palabras:

The problem of validity is that of whether a test really measures what it purports to measure, while the question of reliability is that of how accurately a test measures the thing which it does measure. The statistical technique for solving this second question has outrun that for the first⁹⁸.
(Kelly, 1927:14)

La validez nos dice si el test está midiendo lo que queremos que mida; por tanto, sólo la validez nos garantiza que estamos midiendo lo que queremos medir, es una forma de «evaluar la evaluación» (Morales Vallejo, 2007). El concepto de validez

⁹⁸ Trad. de la A. «El problema de la validez es saber si el test mide realmente lo que pretende medir, mientras que el de la fiabilidad es la precisión en el que un test mide lo que tiene que medir. La técnica estadística para resolver esta segunda cuestión ha sobrepasado a la primera.» (Kelly, 1927:14)

propuesto por Messick (1989) no valida el instrumento en sí, sino las inferencias e interpretaciones extraídas de los resultados del test. Messick da un paso más con el concepto de validez y afirma que la «*validity is an evolving property and validation is a continuing process*»⁹⁹ (1989:13). La validez la ve como una evaluación global en la que, en base a las puntuaciones obtenidos de los tests, las pruebas empíricas y la lógica teórica sostienen la concepción y conveniencia de las inferencias y acciones que se realizan (1989).

La validez está por encima de la fiabilidad, sin embargo no podemos desarrollar un test sin tener en cuenta la fiabilidad ya que ésta es la que expresa el grado de precisión de la medida (Morales Vallejo, 2007). En Ciencias Sociales, la fiabilidad de un test se asemeja bastante a lo que entendemos por fiabilidad en la vida real. Si repetimos un test varias veces y el resultado es que los sujetos medidos con el mismo instrumento sucesivamente quedan siempre ordenados de igual manera podemos concluir que éste tiene una fiabilidad alta. Con una fiabilidad baja, sube el margen de error, es decir, en mediciones sucesivas repetidas la variación es mayor. La American Psychological Association (1985 en Bachman, 1990:24) define fiabilidad como: «*Reliability is a quality of test scores, and a perfectly reliable score, or measure, would be one which is free from errors of measurement*»¹⁰⁰.

La fiabilidad es una característica de los resultados, es decir, no está vinculada directamente al instrumento sino a los sujetos que componen la muestra del test y a los resultados que obtenemos: las puntuaciones obtenidas por el test pueden variar de una situación a otra dependiendo de la muestra. Cuanto más heterogénea sea la muestra, más alta será la fiabilidad del test.

Así pues, un test es válido cuando mide lo que pretende medir y es fiable cuando los resultados que se obtienen tienen un margen de error mínimo. Es imprescindible que cuando se desarrolla un test cumpla estos requisitos.

⁹⁹ Trad. de la A. «[la] validez es una propiedad que evoluciona y, en cambio, la validación es un proceso continuo» (Messick, 1989:13)

¹⁰⁰ Trad. de la A. «La fiabilidad es una cualidad de las puntuaciones del tes y una puntuación, o medida, perfectamente fiable sería una que estuviera libre de errores de medida.» (American Psychological Association, 1985 [Bachman, 1990:24])

1.4. Evaluación de la fiabilidad

La evaluación de la fiabilidad en este estudio comprende dos aspectos: (1) como estabilidad temporal y (2) como consistencia interna. La fiabilidad como estabilidad temporal se mide a través del método test-retest.

1.4.1. Estabilidad temporal

Uno de los métodos que sirve para demostrar la fiabilidad de un test es el método test-retest. Este tipo de método está indicado para estimar la fiabilidad de un test del que sólo disponemos una forma. Este método consiste en pasar el test a la muestra dos veces en un intervalo de tiempo no demasiado largo para evitar que entre la primera y la segunda vez se haya producido aprendizaje. A continuación hay que calcular el coeficiente de correlación entre las puntuaciones obtenidas por los sujetos en las dos ocasiones. El coeficiente de correlación entre la primera y la segunda vez que se administra el test nos da el coeficiente de fiabilidad *test-retest*. Una correlación grande indicará que el instrumento es fiable porque los resultados obtenidos de la muestra son iguales en las dos ocasiones.

1.4.2. Consistencia interna

La consistencia interna se mide a través del cálculo del coeficiente alfa de Cronbach. Éste indica el grado de acuerdo que mantienen entre sí un conjunto de elementos que evalúan un constructo dado. El valor oscila entre 0 y 1, indicando respectivamente nulo y máximo acuerdo entre los elementos que miden un mismo concepto teórico.

Capítulo 4: De los tests comunicativos a los tests de pragmática

En el presente apartado se procede a analizar los tests de pragmática existentes hasta la fecha. A fin de poder comprender mejor el camino que se ha seguido hasta llegar a hacer posible los primeros tests de pragmática, se ha incluido un apartado con los antecedentes de los mismos. Se consideran antecedentes de los tests de pragmática aquellos que empezaron a evaluar la competencia comunicativa en la lengua, dando el salto de la evaluación de la lengua como algo perteneciente a la gramática y al léxico.

1. Antecedentes y aportaciones teóricas: los primeros tests comunicativos

La aplicación del enfoque comunicativo en los exámenes de lengua fue una consecuencia directa de los enfoques comunicativos que habían surgido en la enseñanza de L2 (Shohamy, 1996:142). Consecuencia indirecta de las teorías de Chomsky fueron los enfoques comunicativos en la enseñanza de L2 que surgieron durante las décadas de los 70 y los 80 (Spolsky, 1989). Gracias a estas teorías, Hymes propone la noción complementaria de competencia comunicativa en la que afirma que la importancia no está en la corrección gramatical de la oración, sino en lo adecuada que ésta sea dentro de un contexto determinado.

Según la teoría de la competencia y la actuación (*competence / performance*) en la adquisición de una lengua, Chomsky (1965) distingue entre el conocimiento que el *hablante-oyente* tiene del idioma y el uso que hace de éste en situaciones determinadas. Aunque en la enseñanza-aprendizaje de L2 esta teoría ha quedado desbancada por la idea de competencia comunicativa, es necesario tenerla en cuenta porque explica el hecho de que los estudiantes sepan qué es o no es adecuado en cada situación aunque luego no sepan utilizarlo.

Hymes (1971) amplía los conceptos de competencia y actuación de Chomsky, diferencia entre competencia y actuación lingüística y comunicativa e incluye un nuevo tipo de habilidad, la capacidad de usar la lengua. Esta capacidad representa « *the individual's underlying potential to realise a possible, feasible and appropriate speech*

*act, and not the actual performance*¹⁰¹» (Shohamy, 1996:139). La actuación (*performance*) se generaliza y no se prueba realmente con los tests, sino que se predice la actuación del aprendiente en tareas ajenas al test.

Para contextualizar los tests de pragmática que se han desarrollado hasta el momento, a continuación se exponen los antecedentes de la creación de tests comunicativos que encuentran su origen en 1961 con Lado.

1.1. Lado (1961)

La investigación de la evaluación de la competencia y el conocimiento de la pragmática de la interlengua es una *disciplina* muy reciente. Lado fue uno de los pioneros en vislumbrar que el cambio que se había producido en el mundo había conllevado un cambio en las necesidades de los aprendientes de lenguas¹⁰² y que había también que buscar una forma efectiva para evaluar su aprendizaje. En su trabajo, Lado ya menciona los componentes de la pragmática cuando define el uso del lenguaje:

*When we use language even in an ordinary conversation, we are wielding a most complicated tool with amazing dexterity and ease. We keep track of the general thread of our conversation, select whether to say something, ask something, tell our listener to do something, admire something; we chose the particular words to fit the situation, the listener, the type of sentence; [...] We do all this while considering the effect of what we say upon our listener. In trying to please, or to attack, we think ahead to support what we want to prove or to counter what we do not approve*¹⁰³. (Lado, 1961:4)

Lado introduce la importancia de los distintos tipos de significados que existen en el lenguaje cuando dos hablantes se comunican: por una parte está el significado lingüístico, marcado por la forma; el significado cultural, que se encuentra también

¹⁰¹ Trad. de la A.: « la capacidad subyacente del individuo para realizar un acto de habla posible, factible y apropiado y no la actuación propiamente dicha» (Shohamy, 1996:139)

¹⁰² «[...] *in previous centuries it was reasonable and proper to study languages exclusively for the purpose of reading their literatures. [...] (Changes in today's world) have made the study of languages for basic communication with native speakers a mark of the twentieth century*» (Lado, 1961:1-2) / Trad. de la A. «Hasta el siglo pasado el objetivo de estudiar un idioma era exclusivamente el de leer literatura. [...] (Los cambios del mundo actual) han hecho de la comunicación con los hablantes nativos la marca del estudio de una lengua en el siglo XX.» (Lado, 1961:1-2)

¹⁰³ Trad. de la A. «Cuando usamos el lenguaje, incluso en una conversación ordinaria estamos manejando una herramienta de lo más complicada con una destreza y una facilidad sorprendente. Llevamos un registro del hilo general de nuestra conversación, seleccionamos si deseamos decir algo, preguntar algo, pedirle algo a nuestro oyente, admirar algo; elegimos palabras concretas para adaptarnos a la situación, al oyente, al tipo de oración; [...] Hacemos todo esto teniendo en cuenta el efecto que tiene de lo que decimos en nuestro oyente. Al tratar de agradar o de atacar, adelantamos lo que queremos apoyar lo que queremos o lo que no aprobamos.» (Lado, 1961:4)

dentro del lingüístico y que une a los hablantes de una misma comunidad lingüística; y finalmente el significado individual, que depende de las experiencias personales de cada hablante. Este mismo autor introduce también las distintas variables (los elementos y las competencias) y estrategias (la situación o la lengua, las competencias o los elementos de la lengua, la evaluación en grupo o individual, los tests objetivos o subjetivos); y los criterios para la evaluación de los tests de lengua (validez, fiabilidad, puntuación, rentabilidad, administración) que después utilizarán los demás autores (Oller, Canale y Swain, Bachman, Purpura, entre otros).

1.2. Oller (1979)

Uno de los tres enfoques que se distinguen en la bibliografía existente sobre los tests de lengua, es el que los usa como herramientas de investigación para hipótesis específicas que hagan referencias a factores psicolingüísticos y sociolingüísticos:

Three angles of approach can be discerned in the literature on language testing research. First, language tests may be examined as tests per se. Second, it is possible to investigate learner characteristics using language tests as elicitation procedures. Third, specific hypotheses about psycholinguistic and sociolinguistic factors in the performance of language based tasks may be investigated using language tests as research tools. [...] When the focus is on the tests themselves, questions of validity, reliability, practicality, and instructional value will be considered¹⁰⁴ (Oller, 1979:3-4) [...] Any test that challenges the language ability of an examinee can, at least in part, be construed as a language test.¹⁰⁵ (Oller, 1979:11).

La parte de la gramática relacionada con la realidad psicológica del hablante es una parte importante a tener en cuenta en las pruebas de lengua Oller (1979). Así, da una definición de gramática que incorpora la pragmática:

But it may be objected that what we are referring to here as grammatical involves more than what is traditionally subsumed under the heading grammar. [...] Rather, we are concerned with the psychological realities of linguistic knowledge as it is internalized in whatever ways by real human beings. By this definition of grammar, the language user's knowledge of how to map

¹⁰⁴ Trad. de la A. «En la investigación sobre las pruebas de idiomas se pueden distinguir perspectivas desde tres ángulos distintos. En primer lugar, las pruebas se pueden examinar como pruebas en sí mismas. En segundo lugar, se pueden investigar las características del aprendiz usando las pruebas como procedimientos de obtención de datos. En tercer lugar, se pueden utilizar las pruebas de lengua como instrumentos de investigación para investigar hipótesis específicas sobre factores psicolingüísticos y sociolingüísticos en tareas de producción de lengua. [...] Cuando se focaliza directamente en las preguntas de las pruebas, hay que considerar los términos de validez, fiabilidad, practicabilidad e instruccionalidad.»

¹⁰⁵ Trad. de la A.: «Cualquier habilidad o competencia que adquiera el aprendiz de lenguas puede plasmarse en un test de lengua.» (Oller, 1979:11)

*utterances pragmatically onto contexts outside of language and vice versa (that is, how to map contexts onto utterances) must be incorporated into the grammatical system*¹⁰⁶. (Oller, 1979:24-25)

El término que usa es el de *expectancy grammar* que se basa en el hecho de que la comprensión se facilita a través de las relaciones jerárquicas establecidas entre los elementos lingüísticos disponibles en la realidad de la lengua del usuario porque los puede relacionar adecuadamente con contextos extralingüísticos conocidos. Oller dice producirse siempre de la misma forma un tipo de *pragmatic expectancy grammar*.

Según estas expectativas de gramática pragmática, lo que medimos en un test de gramática no es sólo la gramática, sino también la pragmática, es decir, «*they must require the learner to understand the pragmatic interrelationship of linguistic contexts and extralinguistic contexts*¹⁰⁷» (Oller, 1979:33). De hecho, es lo que está haciendo cada vez más el Instituto Cervantes con los DELE, pero lo que este trabajo busca con la elaboración de un test de comprensión pragmática propiamente dicho, es a separar por completo la competencia pragmática de la gramatical para, así, poder usar el nuevo test de herramienta de investigación.

En 1961, John Carroll propuso dos filosofías opuestas de exámenes: el examen independiente, que separaba cada componente gramatical a evaluar y el examen integrado que evaluaba cada destreza por separado (comprensión lectora, expresión escrita, etc.) y cada componente gramatical, fonológico, etc. Hasta ese momento todavía se confunde el test de pragmática con el test integrado de lengua, con la idea de expectativa de la gramática pragmática (*expectancy pragmatic grammar*) (Oller, 1979). Sin embargo, la idea de Oller acerca de un test de pragmática es todavía una idea que se aleja mucho de la idea actual de test de pragmática. Él está de acuerdo en que *discrete point tests cannot be pragmatic, and conversely, pragmatic tests cannot*

¹⁰⁶ Trad. de la A. «Se puede objetar que a lo que nos referimos aquí como gramatical implica más de lo que tradicionalmente se incluye bajo el título de gramática. [...] Nos preocupan las realidades psicológicas del conocimiento lingüístico cuando de la forma que sea las personas lo interiorizan. Con esta definición de gramática, el conocimiento de cómo los usuarios de la lengua pueden aplicar enunciados pragmáticamente adecuados en un contexto externo a la lengua y viceversa (es decir, cómo aplicar los contextos a los enunciados) debe incorporarse en el sistema gramatical.» (Oller, 1979:24-25)

¹⁰⁷ Trad. de la A. «Deben exigir al aprendiente que entienda las interrelaciones pragmáticas de los contextos lingüísticos y extralingüísticos.» (Oller, 1979:33)

*be discrete point tests*¹⁰⁸ (Oller, 1979:38). Las tareas deben exigir al candidato producir una secuencia lingüística en un contexto extralingüístico.

Para Oller el test de pragmática se asemeja mucho a lo que en la actualidad entendemos como prueba comunicativa contrapuesta a la idea de prueba estructuralista:

*Examples of tasks that do not qualify as pragmatic tests include all discrete point tests, the rote recital of sequences of material without attention to meaning [...] If the task does not require attention to meaning in temporally constrained sequences of linguistic elements, it cannot be construed as a pragmatic language test*¹⁰⁹. (Oller, 1979:39)

Algunos ejemplos de tareas o test pragmáticos que Oller propone son el dictado de textos procedentes del discurso oral o de otro tipo de discurso natural y presentado de forma oral en secuencias suficientemente largas para que permanezca en la memoria a corto plazo de los candidatos – aunque esta técnica ha tenido varios detractores. En 1953 Wilson Taylor ideó un tipo de actividad que Oller también califica de pragmática: los textos con vacíos de palabras (*cloze*). Esta técnica consiste en borrar la quinta, sexta o séptima palabra de un párrafo y el candidato debe rellenar el párrafo con el texto que falta, ya sea léxico, parte del texto, afijos o determinados tipos de marcadores gramaticales. Los tests tipo *cloze* también reúnen los criterios de naturalidad requeridos por los tests de pragmáticos defendidos por Oller.

Otros ejemplos de procedimientos de tests pragmáticos son algunas combinaciones de los anteriores y otras que las complementan: combinación de rellenar huecos (tests tipo *cloze*) y dictado; procedimiento oral de rellenar huecos (tests tipo *cloze*); dictado con interferencias de sonido; reconocimiento del parafraseo; responder preguntas; entrevista oral; expresión escrita de un ensayo o redacción; narración; y traducción.

Así pues, la relevancia de los tests pragmáticos aflora con el enfoque comunicativo.

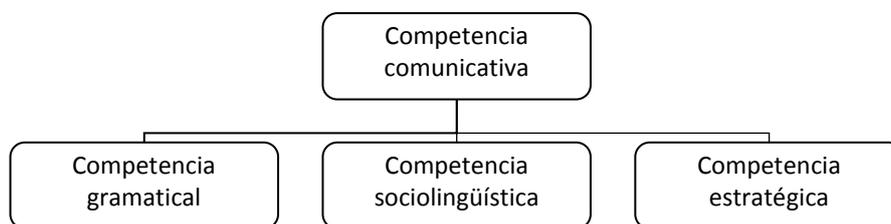
¹⁰⁸ T. de la A. «Los exámenes independientes no pueden ser pragmáticos y, a la inversa, los exámenes pragmáticos no pueden ser exámenes independientes.» (Oller, 1979:38)

¹⁰⁹ Trad. de la A. «Los ejemplos de tareas que no pueden calificarse como tests de pragmática incluyen todos los puntos de los tests independientes, recitar de memoria secuencias de material sin prestar atención al significado [...] Si la tarea no exige atención al significado en secuencias de elementos lingüísticos temporalmente limitadas, no pueden ser interpretadas como pruebas de pragmática.» (Oller, 1979:39).

1.3. Canale y Swain (1980); Canale (1983)

El modelo teórico de Canale y Swain es el primero en abordar el concepto de los componentes de la lengua desde una perspectiva más amplia. En su modelo, Canale y Swain pretenden ir «más allá de la competencia gramatical como objetivo de enseñanza y como evaluación en adquisición de segundas lenguas» (Cenoz, 2004:452). El marco planteado por Canale y Swain adoptó la propuesta de competencia comunicativa de Hymes dejando de lado la distinción entre competencia y actuación que hacía Chomsky (Shohamy, 1996). Estos autores consideran las estrategias en las interrupciones de la comunicación¹¹⁰ —hasta el momento ausentes de la bibliografía— y hablan de lidiar con situaciones reales y dejar un canal de comunicación abierto (Canale y Swain, 1980:25), un aspecto sumamente importante que debe integrarse a los demás componentes comunicativos. Además, plantean la competencia sociolingüística como parte de la competencia comunicativa y consideran que las reglas de la gramática no tienen sentido sin las reglas de uso de la lengua.

Ilustración 11: El model de Canale y Swain (1980)¹¹¹



Como hay pocas teorías que sean suficientemente amplias para abarcar todo lo que exige el enfoque comunicativo, Canale y Swain proponen que

*those functions whose appropriateness conditions are more universal, or at least more similar to those that hold for the learner's native language and culture, may be introduced before those functions having more idiosyncratic appropriateness conditions*¹¹². (Canale y Swain, 1980:25).

Canale y Swain constatan también la escasez de estudios en lo referente a los criterios de evaluación y niveles de dominio lingüístico respecto a la teoría de la

¹¹⁰ Falsos inicios, dudas, uso de formas gramaticales que no se dominan, etc.

¹¹¹ Fuente: Cenoz (2004:453)

¹¹² Trad. de la A. «Esas funciones cuyas condiciones de adecuación son más universales o, por lo menos, parecidas a esas que usan los nativos de la lengua y la cultura que se está aprendiendo, deben introducirse antes que aquellas funciones que tienen unas condiciones de adecuación idiosincrásica.» (Canale y Swain, 1980:25)

competencia comunicativa. Entre los escasos estudios existentes se encuentran los de (Carroll, 1978) los de (Munby, 1978) y los de (Morrow, 1977a; Morrow, 1977b). Respecto a la propuesta que hace Morrow sobre la inclusión de tareas comunicativas escritas y orales en los tests, Canale y Swain observan que éste no proporciona una lista clara de criterios que defina la evaluación de la comprensión, la adecuación, la corrección y la naturalidad de las respuestas proporcionadas por el candidato y objetan que, aunque Morrow incluye la corrección gramatical en los criterios evaluativos de los exámenes integrados, no lo hace en los exámenes de la competencia comunicativa por separado. Canale y Swain defienden la integración de la corrección gramatical, así como en los tests integrados de competencia comunicativa.

Para la evaluación del conocimiento de la lengua del aprendiz, el test no sólo debe ir enfocado a identificar lo que éste sabe de la L2 y cómo la usa (*competence*) sino que también debe demostrar su conocimiento de la lengua de una forma significativa en una situación comunicativa (*performance*). De ahí que, según este modelo, haya que estudiar empíricamente hasta qué punto los tests orientados a la competencia son indicadores válidos en las competencias comunicativas de los aprendices. Las tareas de producción en los tests de los programas comunicativos son un elemento importante, ya que estas tareas son las que están relacionadas más directamente con el uso normal de la lengua:

*Actual performance tasks [...] would seem to have more face validity with respect to communication skills in that such tasks correspond more directly to normal language use where an integration of these skills is required with little time to reflect on and monitor language input and output*¹¹³. (Canale y Swain, 1980:34)

En contra de la opinión de Oller (1979) piensan que los tests que evalúan los componentes y los elementos de la competencia comunicativa por separado ayudan a efectividad y facilitan su administración. También presentan ventajas en el momento de puntuar, pues el resultado es más fiable. Estos autores concluyen que los tests independientes son más apropiados para los exámenes comunicativos, mientras que los integrados son más apropiados para los de comunicación de producción real.

¹¹³ T. de la A.: «Las tareas de producción real [...] parecen que tienen más validez aparente con respecto a las habilidades de comunicación, ya que estas tareas corresponden más directamente al uso normal de la lengua en el que se requiere la integración de estas habilidades con poco tiempo para reflexionar sobre ellas y monitorizar el input y el output de la lengua.» (Canale y Swain, 1980:34)

El modelo de competencia comunicativa propuesto por Canale y Swain (1980) fue revisado por Canale (1983). La competencia lingüística que presenta Canale distingue entre la competencia lingüística básica, comunicativa y autónoma, entendiendo por competencia comunicativa aquella que implica la interacción interpersonal y exige que las clases de competencias y conocimientos se identifiquen. Además, considera que en las tareas lingüísticas deben quedar especificadas por separado las exigencias lingüísticas de las cognitivas. Por lo tanto, en cada tarea debe especificarse qué competencias relacionadas con la lengua se necesitan, así como las exigencias lingüísticas y no lingüísticas necesarias para cada tarea determinada.

Canale (1983) añadió a las tres competencias iniciales la competencia discursiva y elaboró la competencia sociolingüística. Así, en esta revisión del modelo de 1980, Canale considera tres dimensiones en las competencias expuestas: (1) la dimensión de dominio básico de la lengua que incluye tanto los universales gramaticales subyacentes en la competencia gramatical (Chomsky, 1975, 1980) como los universales sociolingüísticos (Grice, 1975), discursivos (Charolles, 1978), estratégicos, preceptuales y procesuales (Bever, 1970); (2) la dimensión del dominio de la comunicación lingüística que se centra en el uso social e interpersonal de la lengua, ya sea escrito o hablado, olvidando un poco el aspecto gramatical y literal del significado y dando más importancia a los participantes y a los objetivos del uso de la lengua:

Communication is primarily a form of social interaction in which emphasis is normally placed less on grammatical forms and literal meaning than on participants and their purposes in using language – i.e., on the social meaning of utterances. [...] Although communication normally involves grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competencies (as identified above), the focus is thought to be primarily on sociolinguistic knowledge and skills¹¹⁴. (Canale, 1983:340)

(3) Y la dimensión autónoma implica un dominio lingüístico más intrapersonal, menos centrado en el significado social y más en las formas gramaticales y el significado literal.

¹¹⁴ Trad. de la A. «La comunicación es fundamentalmente una forma de interacción social en la cual el énfasis se pone menos en las formas gramaticales y en el significado literal que en los participantes y sus objetivos cuando usan la lengua – es decir, en el significado social de los enunciados. [...] Aunque la comunicación normalmente conlleva competencias gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas [...] el centro de atención está fundamentalmente en los conocimientos y las destrezas sociolingüísticas.» (Canale, 1983:340)

La diferencia en entre la dimensión del dominio de la comunicación lingüística y la dimensión autónoma está en cómo tratan la competencia sociocultural y gramatical, mientras que la primera se centra en la competencia sociocultural, la segunda se centra en la competencia gramatical. Canale concluye, pues, que desde este punto de vista no se puede desarrollar o evaluar la competencia comunicativa usando tareas independientes o viceversa. La competencia comunicativa, a diferencia de Hymes, excluye la idea de “*ability for use*” (competencia de uso). En su modelo no interviene la noción de *potencial* de uso ni de capacidad subyacente y pone en duda la existencia de una teoría que defina competencia de uso (McNamara, 1996; Shohamy, 1996).

El marco presentado por Canale y Swain en 1980 destaca especialmente por los procedimientos de validación e interpretación de los resultados. Establece la necesidad de un constructo teórico validado para la competencia lingüística y su evaluación, así como distintos métodos y tareas para evaluar las diferentes dimensiones de la lengua.

A pesar de todas las críticas recibidas, el trabajo de Canale y Swain destacó en el ámbito de la evaluación de lenguas. El centro del mismo fueron los exámenes comunicativos. Se alejó de los exámenes de tipo lingüístico y de los exámenes unitarios: «*as the focus in language proficiency testing shifts from knowledge of grammatical forms to a variety of uses of language, it is crucial that previous theoretical frameworks for language proficiency be reassessed and new possibilities explored*¹¹⁵» (Canale, 1983:341-342).

1.4. Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996)

Estos dos modelos son considerados una aportación significativa en el ámbito de la evaluación. Su objetivo es distinguir entre conocimiento y competencia del uso de la lengua. Bachman destaca la importancia de definir claramente las competencias objeto de los tests de lengua para poderlos diseñar y usar de forma adecuada. Los modelos presentados anteriormente distinguían las distintas destrezas de los componentes de conocimiento pero no los relacionaban:

¹¹⁵ Trad. de la A. «Como el centro de atención en los tests de dominio de la lengua cambian del conocimiento de las formas gramaticales a la variedad de usos de la lengua, es imprescindible que los marcos teóricos anteriores para el dominio de la lengua se revisen y se exploren nuevas posibilidades.» (Canale, 1983:341-342)

*These models [the ones described in the earlier framework] distinguished skills (listening, speaking, reading, and writing) from components of knowledge (grammar, vocabulary, phonology / graphology), but did not indicate how skills and knowledge are related. It was not clear whether the skills were simple manifestations of the knowledge components in different modalities and channels, or whether they were qualitatively different in other ways*¹¹⁶. (Bachman, 1990:82)

Ayudado por las tesis de Hymes (1972), Halliday (1976) y van Dijk (1977)¹¹⁷, Bachman reconoce una mayor limitación en el modelo de medir la lengua por destrezas y componentes, ya que este modelo no consigue hacerlo en contextos de uso de la lengua, lo que él llama *the contexts of discourse and situation*¹¹⁸ (Bachman, 1990:82). De estas ideas surgen otras más amplias, es decir, el contexto traspasa la frase en sí, se establece una relación dinámica entre el contexto y el discurso y la comunicación pasa a ir más allá que la simple transmisión de información. Se empieza, pues, a ver el uso de la lengua como un proceso dinámico:

*This context includes both the discourse, of which individual utterances and sentences are part, and the sociolinguistic situation which governs, to a large extent, the nature of that discourse, in both form and function*¹¹⁹. (Bachman, 1990:82-83)

La competencia comunicativa del lenguaje (*communicative language ability*) lleva inherente tanto el conocimiento como la competencia. Este modelo es el último que se ha propuesto hasta el momento y toma como base los modelos comunicativos anteriores, pero introduce un cambio en la organización de los componentes de la competencia comunicativa. Organiza los componentes de la competencia comunicativa de forma jerárquica, como se puede ver en el diagrama que se muestra a continuación:

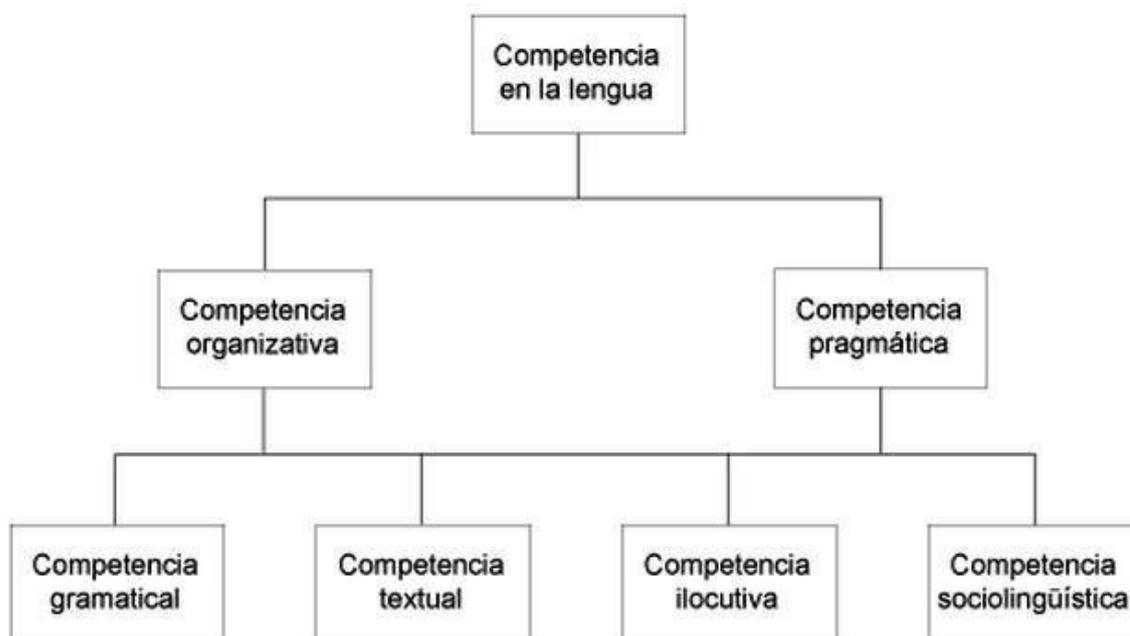
¹¹⁶ T. de la A. Estos modelos [los descritos en el marco anterior] distinguían destrezas (de expresión y comprensión oral y escrita) de componentes de conocimiento (gramática, vocabulario, fonología / grafología), pero no indicaban cómo se relacionan las destrezas y los conocimientos. No quedaba claro si las destrezas eran simples manifestaciones de los componentes de conocimiento en las distintas modalidades y canales, o si eran cualitativamente diferentes de otras formas.

¹¹⁷ Tanto Halliday como van Dijk identifican el contexto del discurso, y Hymes hace lo propio con los factores socioculturales en el habla.

¹¹⁸ Trad. de la A. «contextos de discurso y situación» (Bachman, 1990:82)

¹¹⁹ Trad. de la A. Este contexto incluye tanto el discurso, del cual forman parte los enunciados y las oraciones, y la situación sociolingüística que rige, en gran parte, la naturaleza de ese discurso, tanto en forma como en función.» (Bachman, 1990:82-83)

Ilustración 12: Modelo de Bachman 1990¹²⁰



A diferencia de los modelos anteriores, Bachman no trata la competencia estratégica como un componente propio de la competencia comunicativa, sino de una capacidad que permite desarrollar determinados comportamientos al mismo nivel que los mecanismos psicofisiológicos, que son los procesos neuronales y psicológicos de la lengua. Bachman la define como aquella que «*provides the means for relating language competencies to features of the context of situation in which language use takes place and to the language user's knowledge structures (sociocultural knowledge, "real-world" knowledge)*»¹²¹ (Bachman 1990:84).

En cuanto a la resolución de las tareas de los tests de lengua, su diseño puede llevar a medir la competencia estratégica más que otro tipo de competencia, sobre todo en algunas tareas en las que el candidato use esta competencia para compensar la carencia de otras competencias. Por lo tanto, en estos casos lo que se estaría midiendo sería más el dominio de la competencia estratégica que el dominio lingüístico en sí, que es lo que originariamente queríamos medir.

¹²⁰ Fuente: Cenoz (2004)

¹²¹ Trad. de la A. «proporciona los medios para relacionar las competencias lingüísticas con las características del contexto de la situación en la que se lleva a cabo el uso de la lengua y las estructuras de conocimiento del usuario de la lengua (conocimiento sociocultural, conocimiento del mundo)» (Bachman 1990:84)

Bachman y Palmer presentan un marco teórico-práctico para el diseño, desarrollo y uso de los tests de lengua. Parten de la base de que el diseño de un test de lengua debe asentarse en su utilidad y ésta debe definirse en términos de seis cualidades del test (Bachman y Palmer, 1996:38-39): (1) la fiabilidad, que es la coherencia de medición; (2) la validez del constructo, que es una interpretación demostrada con pruebas de que los resultados del test miden la competencia de la lengua que queremos medir, y esta característica está, pues, relacionada con la relevancia y la adecuación de los resultados del test; (3) la autenticidad, que relaciona las características de las tareas propuestas en el test con las características de las tareas del uso de la lengua meta; (4) la interactividad involucra directamente al candidato en cuanto a su dominio del idioma, su conocimiento de los temas, y sus esquemas afectivos; (5) el impacto está relacionado con el uso del test y su influencia en la sociedad, es decir, cómo influirá su uso en un *macronivel* en la sociedad y en la educación, y en un *micronivel* en los individuos; y, por último, (6) la factibilidad, que al contrario que las otras cinco características que están relacionadas con los resultados del test, ésta está relacionada con la implementación del mismo. Un test factible es aquel que puede ser implementado con los recursos disponibles, es decir, cuyo diseño, desarrollo y uso no exigen más recursos de los que ya existen. Es, pues, indispensable no olvidar ninguna de estas características. Sin embargo, hay que tener en cuenta que tanto la autenticidad como la interactividad son relativas, por lo tanto cuando nos referimos a estas características lo hacemos como tarea más auténtica/interactiva o menos auténtica/interactiva en lugar de usar términos como no-auténtico/no-interactivo. Estas seis cualidades del test son las que voy a aplicar en el test de nivel de comprensión pragmática que presento en este trabajo.

Para que un test sea útil hay que demostrar que el test es un reflejo de la realidad y eso es posible si desarrollamos un marco de uso de la lengua que posibilite considerar *«the language used on language tests as a specific instance of langue use, a test taker as a language user in the context of a language test, and a language test as a specific*

language use situation.»¹²² (Bachman y Palmer, 1996:58). Esto significa que el constructo del test debe estar debidamente validado.

Para tomar las decisiones adecuadas a partir de las deducciones que saquemos de los resultados de los tests debemos poder demostrar que la realización de un test corresponde al uso real de la lengua. Esto es posible si creamos un marco en el que los tests de lengua se refieran al uso de la lengua en situaciones específicas en contextos no relacionados con el mismo test (Bachman y Palmer, 1996:43). El uso de la lengua que presenta es un uso comunicativo que se centra en la interacción, como base para la comprensión del diseño y desarrollo de los tests de lengua y de cómo usar los resultados de los mismos adecuadamente.

De entre de las características que definen a los candidatos, destacamos sus capacidades lingüísticas, en las que incluimos el conocimiento lingüístico y la competencia estratégica. El conocimiento pragmático se encuentra dentro del conocimiento lingüístico, junto con el conocimiento organizacional, e incluye el conocimiento funcional y sociolingüístico. Este conocimiento pragmático hace posible que los usuarios de la lengua relacionen la lengua con los conceptos, los objetivos comunicativos y las características de los escenarios de uso lingüístico (Bachman y Palmer, 1996:78-79).

Tratar las cuatro destrezas como aspectos abstractos de las capacidades de la lengua, lleva a la creación de tareas poco auténticas. Esto es debido que este sistema ignora el hecho de que la lengua se usa en situaciones concretas. De ahí que los autores vean poco apropiado dividir los tests de lengua en comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita. Tampoco consideran que sea adecuado discriminarlas en virtud de los canales usados (audio o vídeo) y del modo (receptivo o productivo). Si se toma como ejemplo una tarea en la que se combine una conversación relacionada con un programa de radio, se ve claramente que ésta no consigue plasmar actividades reales ni acercarse al uso auténtico de la lengua. Por lo tanto, Bachman y Palmer apuestan por:

¹²² T. de la A. La lengua usada en los tests de lengua como situaciones concretas de uso de la lengua, un candidato como un usuario de la lengua en un contexto de un test de lengua, y un test de lengua como una situación de uso de una lengua específica.

*Identify specific language use tasks and to describe these in terms of their task characteristics and the areas of language ability they engage. If we are to find the concept “skills” in terms of their task characteristics (setting, input, expected response, and relationship between input and response) and the areas of language ability and topical knowledge these tasks engage.*¹²³(Bachman y Palmer, 1996:79)

Se llama *desarrollo de un test* al proceso completo de crear y usar un test. Organizar el desarrollo de un test de la forma que los autores detallan ayuda a monitorizar su utilidad, tanto durante el proceso de desarrollo como en su resultado. El proceso necesario para llevar a cabo su desarrollo es lineal. A pesar de la linealidad del proceso, hay que reconsiderar continuamente decisiones y revisar y repetir actividades de etapas anteriores. Los tres pasos que incluye el desarrollo de un test son:

(1) El *diseño del test*, consiste en un conjunto de descripciones (la descripción de la situación del uso de la lengua meta, las características de los candidatos para que las tareas sean apropiadas para ellos) y definiciones (el constructo que se quiere evaluar para que se puedan interpretar los resultados del test) y en esta etapa se desarrollan las especificaciones de las tareas que se incluyen en el test (verificando que sean tareas auténticas) y definiciones detalladas de los objetivos del test y de todo aquello que pueda ayudar a tomar las decisiones necesarias para la elaboración del mismo y nos permita elaborar las tareas que nos acercan al uso de la lengua y que los resultados del test sean útiles para los objetivos del mismo.

(2) La *operacionalización*, consiste en la redacción de un proyecto para la totalidad del test que debe describir en términos abstractos cómo se organizan las tareas en el test. En esta etapa se desarrolla el test en sí, se redactan las tareas (las tareas y las especificaciones de las mismas), las instrucciones (que deben ser claras para que la prueba sea justa y para conseguir que las instrucciones se entiendan bien hay que

¹²³ Trad. de la A.: «Identificar tareas específicas del uso de la lengua y describirlas en términos de sus características y de las áreas de las capacidades lingüísticas que implican. Si tenemos que encontrar el concepto “destreza” útil en el diseño, desarrollo, y uso de los tests de lengua, entonces tenemos que definir las “destrezas” específicas en términos de sus características de tareas (escenarios, input, respuesta esperada, y relación entre el input y la respuesta) y las áreas de la capacidad lingüística y los temas de conocimiento que estas tareas implican.» (Bachman y Palmer, 1996:79)

controlar y tener en cuenta la lengua que se usa, así como el canal que se utiliza para dar las instrucciones) y se especifican los procedimientos para puntuar el test. Las instrucciones no son parte del test y no deben incrementar la dificultad del mismo. Es básico establecer un método de cuantificación de las respuestas de las tareas del test, de no ser así no se podría desarrollar un procedimiento de puntuación del mismo.

(3) La *administración*, consiste en una descripción, etapa en la que se recogen los datos y se analizan. El tercer y último paso para el desarrollo del test es la recogida empírica de datos. La recogida de datos se realiza en dos momentos concretos: en el pretest, que se usa como prueba piloto, antes de usarlo con el objetivo con el que se ha diseñado y en el test operacional, cuando se emplea definitivamente para el fin con el que ha sido diseñado. Los datos que se recogen están relacionados con el dominio lingüístico de los candidatos, el procedimiento del test y el test mismo. Los datos pueden recogerse a través de varios métodos: cuestionarios, protocolos orales, observación y descripción, y entrevistas.

La utilidad es un rasgo esencial en todas las etapas de desarrollo del test. Para evaluar la utilidad del test proponen un plan en tres partes:

1. an initial decision about minimum acceptable levels for and balance among the six qualities of usefulness,
2. the logical evaluation of usefulness,
3. procedures for collecting qualitative and quantitative evidence during the administration stage¹²⁴. (Bachman y Palmer, 1996:155)

Por otra parte, la asignación de recursos y su gestión es uno de los pasos más importantes para el desarrollo de un test. Si no existen recursos y no es posible su gestión, no será factible llevarlo a cabo.

2. Revisión de los tests de pragmática existentes

La consciencia de la importancia de la competencia pragmática en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras ha hecho que cada vez más investigadores vayan desarrollando distintos métodos fiables para evaluar dicha competencia según las

¹²⁴ Trad. de la A.: «1. una decisión inicial sobre los niveles mínimos aceptables y el equilibrio de las seis cualidades de la utilidad; / 2. la evaluación lógica de la utilidad; / 3. los procedimientos de recogida de pruebas durante el estadio de administración.» (Bachman y Palmer, 1996:155)

características de cada idioma. En el siguiente apartado se revisarán los tests de pragmática existentes en la actualidad.

2.1. Farhady (1980)

Este estudio justifica la necesidad de instrumentos que ayuden a evaluar la competencia lingüística de los estudiantes en su uso adecuado en contextos sociales. Además, el estudio propone un test de lengua innovador, llamado test funcional, que refleja los principios del nuevo enfoque didáctico y cumple con sus exigencias. Finalmente, en esta investigación se valoran las características estadísticas del instrumento y se validan comparándolas con los tests existentes. Farhady pretende comprobar si un test funcional es capaz de medir el dominio lingüístico de los estudiantes y qué variables influyen más en los resultados del test (sexo, especialidad universitaria, nacionalidad, etc.).

Debido a la fuente que se usa para recoger los datos, un test funcional independiente y el ESLPE (*English as a Second Language Placement Examination*, examen de nivel oficial de inglés como L2), el estudio puede manejar los datos de una gran cantidad de estudiantes y, por lo tanto, la heterogeneidad de la muestra es significativamente importante (826 estudiantes extranjeros de 50 nacionalidades diferentes, sexo, edades y lenguas maternas distintas). El test funcional siempre se trata como un test independiente.

El test funcional ideado por Farhady presenta las siguientes características: (1) los ítems están basados en funciones comunicativas; (2) las respuestas correctas a los ítems deben basarse en datos obtenidos de hablantes nativos; (3) los distractores deben servir, además, a objetivos específicos adicionales; (4) los ítems deben contribuir a evaluar la actuación comunicativa en situaciones sociales intensificadas; (5) los ítems deben representar contextos en los que se produzcan interacciones comunicativas entre dos o más interlocutores con unas variables sociales determinadas por el test; (6) al test se le debe otorgar una calificación ponderada, «*the test should be scored assigning differential weights to each response in order to*

account for the contribution of each alternative response to the total functional ability of the examinees¹²⁵» (Farhady, 1980:24-25).

La puntuación se asigna según los siguientes criterios: (a) socialmente apropiada y lingüísticamente correcta (2 puntos); (b) socialmente apropiada o lingüísticamente correcta (respuesta parcialmente correcta) (1 punto); y (c) socialmente inadecuada y lingüísticamente incorrecta (0 puntos).

Los tests funcionales presentan una serie de ventajas cualitativas, entre las que se encuentran que la lengua está representada de la forma más auténtica posible, la información de los test funcionales independientes (*discrete-point test*) es precisa y más fácil de identificar que la obtenida en los tests integrados. Por lo tanto, Farhady concluye:

Functional test items could be developed to correspond to a detailed specification of instructional objectives of language courses. By relating tests items to the objectives of an instructional program, it would be possible to measure student achievement as precisely as possible through authentic use of language. This would be almost impossible with either DP or IN¹²⁶ test because the domains of language behavior used in these tests are either too narrow or too broad¹²⁷. (Farhady, 1980:179-180)

Un test funcional incluye ítems que se pueden asociar fácilmente a las habilidades lingüísticas del estudiante para reconocer y usar la lengua en contextos reales. Los tests funcionales sirven para medir casi todas las destrezas sin tener que hacer en ellos grandes cambios en los contenidos o en la forma, puesto que la base está en modelos de lengua auténtica y no modelos ideados para los exámenes. El resultado de un examen funcional bien diseñado puede bien representar el nivel general de lengua del usuario, ya que en él se encontrará una muestra general representativa del comportamiento comunicativo. Además, puede servir como prueba diagnóstica que mostrará los puntos fuertes y débiles del usuario en la comunicación real.

¹²⁵ Trad. de la A. «el test debía puntuarse asignando pesos diferenciales a cada respuesta con el fin de que fuera representativo de la contribución de cada respuesta alternativa en el total de la competencia funcional de los candidatos» (Farhady, 1980:24-25)

¹²⁶ DP, i.e., discrete-point tests, and IN, i.e., integrative tests.

¹²⁷ Trad. de la A. «Los ítems de los tests funcionales pueden desarrollarse para corresponder a unas especificaciones detalladas de los objetivos de los cursos de lengua. Relacionando los ítems de los tests con los objetivos de un programa académico, sería posible medir el nivel alcanzado por un estudiantes de forma tan precisa como en el uso auténtico de la lengua. Esto sería prácticamente imposible tanto con los tests independientes como con los tests integrados, porque el dominio del comportamiento lingüístico usado en estos tests es demasiado concreto o demasiado amplio.» (Farhady, 1980:179-180)

2.2. Hervás, Picó y Villarrubias (1990)

Hervás, Picó y Villarrubias elaboran un test que tiene como objetivo medir el nivel comunicativo de los estudiantes de ELE. El test está basado en el test funcional propuesto por Farhady (1980). Sin embargo, los aspectos normativos e interlinguales y las situaciones presentadas en el test de Farhady se presentan como limitaciones. Para resolver estos problemas, se desarrolla un test de pragmática basado en las necesidades comunicativas y las funciones y nociones establecidas en el nivel umbral de inglés como LE. El test parte de las relaciones entre las funciones lingüísticas y los actos de habla, considerando la frecuencia de uso, las interacciones más comunes en el contexto académico, el estatus social de los hablantes, así como que las funciones no deben solaparse. Está compuesto por 30 preguntas de opción múltiple con distractores proporcionados por no nativos y se administra, precedido de un test de respuestas abiertas, a un total de 50 estudiantes de ELE de nivel intermedio bajo y a 11 estudiantes hablantes nativos de COU. Los criterios de corrección de las preguntas se establecen en términos de adecuación o no adecuación, gramatical o no gramatical: (1) Respuesta funcionalmente adecuada y lingüísticamente precisa; (2) respuesta funcionalmente adecuada, pero lingüísticamente imprecisa; (3) respuesta lingüísticamente precisa, gramaticalmente correcta y funcionalmente inadecuada; (4) distractor que no era ni socialmente adecuado ni lingüísticamente preciso o bien no satisfacía el objetivo principal.

El test se ve limitado por el número de la muestra y por el tipo de preguntas, ya que introducir ítems gramaticalmente incorrectos no permite identificar de forma clara el error pragmático.

2.3. Hudson, Detmer y Brown (1992-1995)

En 1992 Hudson, Detmer y Brown presentan la primera parte de un estudio en la que se trabaja «*A framework for Testing Cross-cultural Pragmatics*». En 1995 presentan la segunda parte de este estudio en la que se desarrolla el marco del test de pragmática intercultural. El objetivo de la primera parte es identificar la naturaleza de los instrumentos y determinar las variables que deben examinarse. Se trata de un proceso reiterativo que representa la revisión bibliográfica existente así como la prueba de los tests piloto en pequeñas muestras de participantes. El estudio presenta

la evaluación de la pragmática y definen las causas del fracaso pragmático desde una perspectiva intercultural.

Hasta el momento se han investigado seis tipos de métodos para la evaluación de la pragmática de la interlengua: *Written Discourse Completion Tasks (WDCT)*, *Multiple-Choice Discourse Completion Tasks (MDCT)*, *Oral Discourse Completion Tasks (ODCT)*, *Discourse Role Play Talks (DRPT)*, *Discourse Self-completion tasks (ODCT)*, *Discourse Role Play Talks (DRPT)*, *Discourse self-Assessment Talks (DSAT)*, and *Role-Play self-assessments (RPSA)* (Brown, 2001). Los tests propuestos están clasificados en: (1) medidas indirectas, que se concretan en un test de completar textos con respuestas libres (*free response discourse completion test*) (DCT¹²⁸) y un test de completar textos con réplicas en forma de opción múltiple; (2) medidas semi-indirectas, que se concretan en un test de completar textos con réplicas orales pero con un lenguaje más de laboratorio¹²⁹ y una entrevista personal estructurada pero con respuestas abiertas; y (3) medidas autoevaluativas, que incluyen una situación ante la cual los sujetos deben ser capaces de reaccionar en un test de DCT y medir en una escala cómo creen que lo harán y otra prueba en la que se graba a los sujetos en una cinta y debe valorarse en una escala.

El test no incluye ni preguntas que sean totalmente en formato semidirectas contextualizadas¹³⁰, ni preguntas totalmente abiertas, porque éstas no aportarían datos significativos. Estos procedimientos se han pensado para que aporten la máxima variabilidad para la recogida de datos (Hudson, Detmer y Brown, 1995:4):

Tabla 5: Procedimientos que aporten la máxima variabilidad a la recogida de datos¹³¹

[1]	Cued Response	Free Response
[2] Paper and pencil indirect	Multiple choice or cued items	Open ended response following

¹²⁸ Discourse Completion Tasks (tareas para completar el discurso).

¹²⁹ Involve a more cued response language laboratory DCT spoken language and a free response face-to-face structured interviewed.

¹³⁰En inglés preguntas "*cued semi-direct*" format.

¹³¹ Trad. de la A. (Los números hacen referencia a cada una de las filas de la tabla): [1] Respuesta a un pie / Respuesta abierta; [2] Medida indirecta con lápiz y papel / Ítems de elección múltiple o con pie, siguiendo una descripción de una situación del tipo completar el discurso / Respuestas de final abierto siguiendo una descripción de una situación del tipo completar el discurso; [3] Medidas orales semidirectas / Respuestas a descripciones de situaciones a través del laboratorio de audición de cassetts / Entrevistas orales estructuradas y respuestas a escenarios grabados en vídeo; [4] Medidas de autoevaluación / Autoevaluación de la actuación en una situación de descripción / Observación directa y evaluación del juego de rol y entrevista a través de una grabación de vídeo. (Hudson, Detmer y Brown, 1995:4)

measure	following situation description DCT.	situation description DCT.
[3] Oral Semi-direct measures	Listening laboratory tape response to descriptions of situations.	Structured oral interviews and response to video-taped scenarios.
[4] Self-assessment measures	Self-assessment of performance on situation description.	Direct observation and evaluation of the video-taped role play and interview.

Del estudio de pragmática intercultural se concluye que las variables sociales más independientes y culturalmente sensibles que incluyen las demás variables son las de poder (P), distancia social (D) y grado de imposición (R), por lo que se eligen estas tres variables como las adecuadas para incluir en los tests resultantes. En cuanto a los actos de habla, el estudio se centra en las peticiones, los rechazos y las disculpas, ya que son los tres actos de habla que contrastan mejor el inglés y el japonés.

Con el estudio se evidencia que algunos métodos son más efectivos que otros para medir variables sociales o actos de habla concretos (Hudson, Detmer y Brown, 1995:6), por ejemplo, para evaluar la disculpa es mejor usar la autoevaluación, especialmente en aquellas relaciones que en las que está involucrada una relación de poder. En las peticiones, en cambio, no es así. Además distintos tipos de pragmática intercultural necesitan que se investiguen a un nivel de detalle distinto. El objetivo de las especificaciones presentadas en este marco es detallar qué unidades lingüísticas sirven de base de medida y cómo se ejemplifican. El DCT es un instrumento inspirador para el desarrollo de otros instrumentos de medida.

2.4. Yamashita (1996)

En 1996 Yamashita publica su tesis doctoral titulada *Six Measures of JSL Pragmatics*, realizada en el marco propuesto por Hudson, Detmer y Brown (1992, 1995). El objetivo principal de este estudio es encontrar métodos efectivos para evaluar la pragmática intercultural entre los aprendices de japonés anglófonos, con la idea de que estos tests puedan servir de pruebas de nivel. La investigación busca las diferencias entre seis formatos diferentes de medición de la competencia pragmática intercultural entre estudiantes de japonés, tanto como segunda lengua como como lengua extranjera y usa los tests creados por Hudson, Detmer y Brown en 1995 traducidos al japonés.

A los seis tests propuestos por Hudson, Brown, y Detmer (1995) Yamashita les suma un complemento de ayuda en inglés para que los participantes que puedan tener problemas de comprensión en japonés y que lo deseen puedan consultarlo. Además,

proporciona las dos secciones de autoevaluación también en inglés y un test tipo *cloze* (rellenahuecos) hecho por ella en japonés como test de nivel sin complemento de ningún tipo en inglés. Tal como hacen Hudson, Brown, y Detmer (1995) en todas las pruebas se controlan factores como el poder, el grado de imposición y la distancia.

Todos los tests llevan unos suplementos adjuntos en inglés en formato minimizado para reducir su impacto. Se informa a los participantes que pueden usarlos si lo desean, ya que es imprescindible que comprendan bien cada acto de habla presentado en cada situación para que, así, puedan demostrar su competencia pragmática. Todas las partes del test constan de 24 situaciones, a excepción del test de juego de rol que consiste en ocho situaciones. El *cloze* es un test que se administra aparte de los tests de pragmática y está destinado a determinar el nivel dominio de japonés de los participantes. Los participantes que llevaban menos de dos semanas en Japón, se tratan como estudiantes de japonés como lengua extranjera y no como estudiantes de japonés segunda lengua.

Los resultados de este estudio demuestran que, tanto en inglés como en japonés, los seis tests, excepto los tests de elección múltiple, son fiables y válidos en ambos idiomas. Las medidas de pragmática intercultural desarrolladas por Hudson, Detmer y Brown (1992-1995) para comprobar la pragmática intercultural de los aprendices de inglés como segunda lengua o lengua extranjera también pueden usarse en otras muestras de población para estudiar otras lenguas meta, con tan sólo pequeñas adaptaciones de las situaciones. Los tests de producción pragmática oral parecen que se pueden asociar más bien al tiempo de exposición que los participantes han tenido a la cultura meta, mientras que los tests de preguntas abiertas para completar, audios de laboratorio y role play están más asociados a los niveles de lengua de los participantes.

Las limitaciones del estudio están relacionadas con los actos de habla, que según Austin (1962), van entre los 1000 y los 10000 fuerzas ilocutivas o actos de habla en inglés y, sin embargo, sólo se trabaja con las peticiones, las disculpas y los rechazos. Además, otra de las limitaciones del estudio es que no evalúa la percepción o comprensión de la pragmática intercultural de la lengua o cultura meta.

Como punto fuerte del estudio, destaca el amplio abanico de edades y procedencias de los participantes, así como que los sujetos que formaron parte del estudio no fueran estudiantes universitarios sino profesionales procedentes de

distintos campos, formados por las mismas empresas en cultura japonesa (en pragmática intercultural).

2.5. Yoshitake (1997)

Yoshitake propone un test que toma como marco el test múltiple propuesto por Hudson, Detmer y Brown (1992-1995) para obtener los actos de habla (peticiones, rechazos y disculpas por ser los más distintivos entre culturas) de los estudiantes a partir de varias situaciones y se usan para analizar los esfuerzos de producción de 25 estudiantes japoneses de primer año de carrera que llegan a la universidad con un nivel de competencia lingüística superior al de la competencia pragmática. Su objeto de estudio son las características pragmáticas y estrategias que usan los estudiantes japoneses para conocer sus puntos fuertes y sus puntos débiles en la enseñanza comunicativa y, así, poder contribuir al desarrollo efectivo y eficiente de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Japón.

Los datos de los actos de habla producidos por los participantes se recogen a través del test de preguntas abiertas para completar el discurso como el test de preguntas para completar el discurso con respuestas de elección múltiple y se comparan con los resultados obtenidos por el estudio piloto elaborado por Hudson, Detmer y Brown (1995). Los distractores se crean a partir de los elementos que no coinciden con los ítems (once en total) elegidos por los nativos en el estudio piloto. También se usan estos once ítems para elaborar el test de audio en laboratorio y, así, obtener las respuestas del mismo tipo. La transcripción de las respuestas orales se compara con las elecciones del test de preguntas para completar el discurso con respuestas de elección múltiple. En el test de juego de rol, se analizan las respuestas de los participantes para ver cómo la interacción con un nativo afecta a la producción de los actos de habla. Los tests llevan incorporados unos suplementos en japonés para asegurar que los participantes entienden bien cada situación y acto de habla. Toda la información aparece en los dos idiomas para facilitar y guiar al estudiante.

La principal conclusión a la que llega este estudio es que existen diferencias entre el uso de la pragmática en las peticiones, los rechazos y las disculpas relacionadas con el entorno en el que los estudiantes están aprendiendo el idioma, si es como segunda lengua o es como lengua extranjera. Los estudiantes de inglés como L2 muestran una variedad de estrategias más amplias y estructuras gramaticales más complejas que la

que muestran los estudiantes de Japón. La competencia comunicativa de los estudiantes se determina no sólo por su capacidad de construir oraciones gramaticalmente correctas, sino por su capacidad de aplicar adecuadamente la pragmática cultural.

El punto débil de este estudio es la imposibilidad de limitarse a investigar la pragmática del inglés en estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera, ya que muchos de los participantes han realizado estancias en países anglófonos y ello influye en los resultados. Además, la edad de los sujetos también se ve como una limitación, ya que al tratarse de estudiantes de primer año de carrera tienen una experiencia social limitada y, por tanto, no han tenido oportunidad de aprender la pragmática adecuadamente ni en su propio idioma del estudio.

El estudio, en sintonía con Yamashita, propone como futuro campo de investigación determinar qué actos de habla son universales y cuáles no. Además, propone comparar cuantitativa y cualitativamente los resultados de los tests de Hudson, Detmer y Brown (1992-1995) en las distintas culturas, con diferentes lenguas meta, con referencia a géneros distintos, en diferentes niveles de dominio del idioma y en diferentes edades.

2.6. Jianda (2004)

En China la competencia pragmática no forma parte de los exámenes de lengua, aunque sí lo haga de los currículums de lengua. La razón por la que parece que no se incluye en los exámenes es por la falta de evidencias válidas de evaluación, uno de cuyos objetivos forma parte de esta investigación. Es habitual en China encontrar estudiantes de inglés con buenas puntuaciones en los exámenes de TOEFL o GRE (Graduate Record Examination) que no sepan desenvolverse en una situación real en inglés en que se les exija el uso de una petición o que no comprendan un acto de habla indirecto común en esa lengua. Es por ello que Jianda centra su estudio en el desarrollo y validación de métodos de test para medir el conocimiento de la pragmática de la interlengua en estudiantes chinos de inglés como lengua extranjera. El objetivo de este estudio es desarrollar tres exámenes para medir el conocimiento de la pragmática de la interlengua de los estudiantes chinos de inglés como lengua extranjera, ampliando la propuesta hecha por Hudson, Detmer y Brown (1992-1995) y

aplicando la teoría de la validación de Messick (1989) para probar la fiabilidad y la validez en los tres tests.

Además, la propuesta da cobertura a los tres vacíos existentes en la evaluación de la pragmática de la interlengua: (1) desarrollar tests en el contexto chino de inglés como lengua extranjera; (2) incorporar la evaluación metapragmática en el desarrollo de los tests; y (3) usar el enfoque de la validación de Messick (1989) que incluye los protocolos verbales para validar los métodos de test empleados en este estudio.

Jianda adapta las medidas propuestas por Hudson, Detmer y Brown (1995), en esta investigación y sólo usa tres de ellas (las tareas escritas de preguntas para completar el discurso; las tareas para completar el discurso con respuestas de elección múltiple; y las conversaciones de autoevaluación). También estudia dos actos de habla: las peticiones y las disculpas en la pragmática de la interlengua y la pragmática intercultural. En el estudio se consideran las tres variables de poder, distancia e imposición. El test desarrolla ítems de un test de pragmalingüística a partir de situaciones del mundo real obtenidos de un estudio etnográfico, no sólo basados en la intuición del diseñador del test. Este factor enriquece notablemente el producto final y los resultados.

Sin embargo, el estudio adolece de ciertas limitaciones, entre las que se encuentran la escasez de actos de habla analizados (se centra sólo en las peticiones y las disculpas), la no evaluación en ningún caso de la producción oral de los estudiantes y, por último, el limitado rango de dominio de lengua de los estudiantes. Sería conveniente hacer el estudio con una variedad más amplia de niveles de inglés.

Los resultados demostraron: (1) que el nivel de los exámenes de TOEFL o IELTS no se corresponde con el nivel de pragmática de los estudiantes; (2) que los tres tests son básicamente fiables y válidos, cada uno de ellos tiene sus ventajas e inconvenientes y su aplicación práctica depende del objetivo del test; (3) que la evaluación metapragmática se valora como muy útil para determinar las características de las variables sociopragmáticas tales como el poder, el estatus y la familiaridad entre el hablante y el oyente y facilita la selección de escenarios; (4) que el dominio de la pragmática por parte de los participantes no es más alto entre los que tienen un nivel superior de inglés; y (5) que los participantes usan distintos procesos cognitivos y estrategias para responder a los distintos tests.

2.7. Ahn (2005)

Este estudio se centra en las variables del contexto de la L2 y la motivación como factores de influencia en el desarrollo de la pragmática de los participantes. El objetivo del estudio es determinar qué nivel de competencia pragmática de inglés como segunda lengua consiguen los estudiantes coreanos que están estudiando en una universidad estadounidense y ver qué factores contribuyen a que alcancen ese nivel. Basándose en los estudios previos, Ahn formula la hipótesis de que cuanto mayor sea el tiempo de residencia en el país de la lengua meta, mayor será el contacto con la L2 y mayor la competencia pragmática de los estudiantes. Además, cuanto más motivados se encuentren los estudiantes para aprender inglés, más desarrollarán su competencia pragmática en la L2.

La muestra la forman 50 estudiantes universitarios coreanos que estaban especializándose en diferentes universidades estadounidenses. El estudio examina el nivel de inglés como segunda lengua de los coreanos de los cumplidos y de respuesta a los cumplidos y el efecto de las tres variables de la investigación en la competencia pragmática alcanzada. Los participantes nunca han residido en el país de la lengua meta anteriormente.

La batería del mini-test sobre actitud y motivación desarrollada por Gardner (1985) se usa para medir el grado de motivación de los sujetos hacia el aprendizaje del inglés. La batería de Gardner se pilota con un grupo de participantes para determinar si los ítems son adecuados para estudiantes coreanos de inglés como segunda lengua y se modifican algunas preguntas para adaptarlo a este grupo meta. Para medir la competencia pragmática del inglés en los actos de habla referentes a los cumplidos y a las respuestas a los cumplidos se usa un test escrito en la que los estudiantes deben completar el discurso. El test que se usa es el que Blum-Kulka utiliza en 1982 para investigar los actos de habla. Para obtener secuencias de cumplidos se usan las conclusiones del estudio de Wolfson y Manes (1981). Ahn diseña escenarios relacionados con el contexto académico que resulten familiares a los participantes. En el diseño de los escenarios se tienen en cuenta las relaciones sociales como el poder y la distancia entre los dos interlocutores y todas las situaciones se desarrollan entre conocidos, ya que las investigaciones constatan que los cumplidos se dan con mucha más frecuencia entre personas que se conocen que entre desconocidos.

El estudio tiene ciertas limitaciones, entre ellas la de haber usado una muestra pequeña de participantes que exige una réplica del estudio con una muestra más amplia que confirme los resultados. Además, en el estudio no hay una confirmación oral de las respuestas obtenidas en los cuestionarios, por lo que se hace necesaria una extensión del estudio en la que se profundice en la interpretación de las respuestas que los estudiantes proporcionan en los cuestionarios y que examine las percepciones de los estudiantes en los distintos niveles del desarrollo de la interlengua.

Las conclusiones del estudio muestran que la motivación y el tiempo de residencia parecen estar relacionados con el alcance pragmático de la L2. Sin embargo, la cantidad de horas de contacto con la L2 no parece significativa para el desarrollo de la competencia pragmática. Se concluye que la simple exposición a la lengua no es suficiente para la adquisición del conocimiento de la pragmática de una L2, por lo que es necesario la instrucción explícita de esta competencia. Cabe, pues, plantearse una visión más amplia del estudio de la pragmática de la interlengua en varios contextos del aprendizaje y ver las múltiples variables que afectan la adquisición de la pragmática en L2 en general.

2.8. Roever (2005)

El instrumento que propone Roever para la evaluación del conocimiento de la pragmática del inglés en estudiantes de inglés como segunda lengua o como lengua extranjera se centra en la pragmalingüística, ya que para medir la sociopragmática ya existe uno (Hudson, Detmer y Brown, 1995). El test propuesto Roever se presenta como el primer instrumento para medir los diferentes aspectos de la pragmalingüística.

El objetivo principal de este trabajo es crear una batería de preguntas para un test de pragmática de la interlengua lo más amplia posible. Además, se pretende ejemplificar el uso comprensivo del marco propuesto por Messick para la investigación de la evaluación de la lengua. El estudio sigue el enfoque sobre validación de Messick (1989) y, partiendo de las diferentes fuentes existentes que usan procedimientos de investigación cualitativos y cuantitativos, recoge distintos tipos de pruebas. Finalmente, diseña y administra un test que proporciona una experiencia práctica de evaluación de lengua en línea. El constructo investigado es el conocimiento pragmalingüístico de los estudiantes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Las secciones con las

que cuenta el test son: (1) implicaturas; (2) rutinas; (3) actos de habla; (4) visuales y explicaciones de vocabulario.

La sección de implicaturas se adapta de Bouton (1988, 1994, 1999), aunque ni los ítems de Bouton ni los tomados de las observaciones de situaciones reales se verifican empíricamente. Para evaluar las implicaturas se presentan 8 ítems para las implicaturas generales conversacionales y 4 para las implicatura formulaicas. Este ratio se elige para representar el máximo número de tipos de implicaturas idiosincráticas y su ocurrencia más común. Se pilotan los ítems para hablantes nativos y no nativos, sin embargo, la representatividad de estos ítems en el mundo real, es discutible.

En cuanto a la sección de rutinas, el test adapta las rutinas del estudio que hizo Roever en 1994 y añade otras nuevas. Se trata de rutinas situacionales, funcionales y segundos turnos en pares adyacentes. En lo que se refiere a la sección de actos de habla, se compone de cuatro ítems para cada uno de los tres actos de habla propuestos por Hudson, Detmer y Brown (1995): disculpas, peticiones y rechazos. La mitad de los ítems de las disculpas y la mitad de los de las peticiones llevan una réplica preferida y la otra mitad una *despreferida*; la mitad de las respuestas de rechazo son adecuadas y la otra mitad sugieren alternativas. Lo único que varía en esta sección es el grado de imposición tomando como modelo a Hudson, Detmer y Brown (1995) en el que la mitad es del tipo de imposición alta y la otra mitad baja. En cambio, la distancia social y el poder diferencial se mantienen bajos en todos los casos.

Las conclusiones del estudio dicen que este instrumento de evaluación mide el conocimiento pragmalingüístico del inglés con una precisión razonable. Además, los análisis correlacionales y los análisis de diferencias de grupo, así como los resultados de los otros análisis aplicados en las pruebas, nos demuestran la validez del constructo. La validación llevada a cabo en todo el estudio sigue en su mayor parte los procedimientos propuestos por Messick (1989), a excepción del los efectos de intervención. El uso de la web para aplicar el test es un aspecto innovador del estudio y se prevé que la familiarización con este medio en el futuro haga le dé más factibilidad.

Según las conclusiones a las que llega este estudio el conocimiento de las rutinas va muy ligada a la exposición del aprendiente a la segunda lengua o lengua extranjera, mientras que el conocimiento de los actos de habla y las implicaturas está mucho más relacionado con el nivel de lengua. El estudio comprobó por primera vez la influencia

del dominio de la lengua en las implicaturas, ya que no se había probado en otros estudios. Se tendrían que realizar otros estudios longitudinales sobre el aprendizaje de las implicaturas en la lengua extranjera para confirmar este descubrimiento. Asimismo, haría falta investigar el súbito incremento de las puntuaciones en las implicaturas en el quinto y sexto año de inglés como lengua extranjera.

2.9. Tada (2005)

Este estudio, basado en el de Bardovi-Harlig y Dörnyei, arroja luz sobre cómo dos aspectos de la competencia pragmática de segundas lenguas (el conocimiento pragmático y la producción pragmática) están relacionados en el mismo grupo de aprendices y, para ello, se lleva a cabo un estudio de diseño transversal en el que se investiga el conocimiento y la producción pragmáticos en dos niveles diferentes, es decir, cómo los estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera desarrollan la producción oral y la competencia pragmalingüística.

La muestra se toma en un entorno universitario en Japón con estudiantes con una gran carencia de *input* auténtico, que es el que facilita la adquisición de la competencia pragmática (Kasper, 1997). Para cubrir esta carencia y poder suplir la exposición a la lengua real en clase, el profesor debe identificar en qué nivel de desarrollo de la pragmática de la interlengua se encuentran los estudiantes.

Este estudio incorpora una evaluación sociopragmática para validar los instrumentos que se usan en el estudio principal, una combinación que sirve para conocer mejor cómo se representa el conocimiento sociocultural en los estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera y se centra en los actos de habla de las peticiones, los rechazos y las disculpas, ya que son los tres actos de habla de amenaza a la imagen (FTA) más investigados con anterioridad.

La obtención de datos se hace a través de videos computerizados. Para el desarrollo de los tests se escriben, pilotan y revisan los ítems en formato papel, se graban los vídeos, se desarrollan los programas de ordenador para los tests y se pilotan y revisan los ítems que se tienen que usar con el vídeo. Tanto para el test de percepción como para el de producción se usan los mismos escenarios, por lo tanto los pasos para el desarrollo de los tests son los mismos. La evaluación sociopragmática de situaciones concretas es un procedimiento importante, ya que las variables

independientes ligadas a los instrumentos afectarán a las decisiones de los participantes.

Este estudio sólo incluye dos parámetros contextuales internos y ninguno externo: la distancia con un sólo nivel (el hablante y el receptor no están cerca), y el poder con dos niveles (el hablante es inferior al receptor, el hablante es igual al receptor). Tanto los factores contextuales internos como los factores contextuales externos afectan a la realización de los actos de habla (Brown y Levinson, 1987; Blum-Kulka y House, 1989; Olshtain, 1989; Bergman y Kasper, 1993). Los parámetros de la percepción social puede variar dependiendo de la cultura y esto está confirmado en los estudios que se han hecho en pragmática intercultural y pragmática de la interlengua (Bergman y Kasper, 1993; Blum-Kulka y House, 1989), aunque también se ha demostrado que existen algunas percepciones sociopragmáticas compartidas.

El estudio está compuesto, pues, por un estudio principal y otro suplementario de evaluación sociopragmática. Para medir la percepción y la producción pragmática se recogen los datos para el estudio principal a partir de la versión final de los instrumentos basados en los análisis preliminares de los resultados de los tests de percepción y los resultados del estudio del dictamen de sociopragmática. Además, se recogen datos de otras fuentes teniendo en cuenta las variables sociopragmáticas de poder de imposición en las situaciones de actos de habla y la consistencia pragmática del test de percepción, así como el nivel de dificultad de los ítems. También se les pide a los participantes realicen un test de nivel gramatical tipo *cloze*. En el estudio principal se miden tres factores: (1) el nivel de lengua de los estudiantes; (2) su capacidad productiva; y (3) su capacidad perceptiva para investigar la relación entre las tres variables y hasta qué punto está relacionada el nivel de lengua su capacidad de producir y percibir la pragmática en los actos de habla.

Las conclusiones empíricas relacionadas con el desarrollo pragmático de la producción y la percepción de los estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera son las siguientes: (1) ninguno de los dos grupos ha tenido suficiente tiempo de exposición a la lengua meta para desarrollar su percepción pragmática y existe una mayor relación entre el nivel de lengua y la capacidad de producción pragmática del estudiante que entre el nivel de lengua y su capacidad de percepción pragmática; (2) el desarrollo de la percepción y la producción varía según el acto de habla que se analice.

En el caso de las peticiones y los rechazos, existe una correlación en los resultados de los tests de producción y de percepción. Sin embargo, no es así con las disculpas. Este hallazgo lleva a pensar que dependiendo del acto de habla, los recursos lingüísticos serán distintos y los resultados también; y (3) la producción y la percepción se ven afectadas por las distintas variables sociopragmáticas de imposición implicadas en los escenarios de los actos de habla.

Las implicaturas pedagógicas que prevé el estudio son básicamente tres: (1) la enseñanza explícita de algunos actos de habla de la lengua meta en la educación formal y la inclusión de oportunidades de práctica; (2) una aproximación sistemática a una selección de actos de habla del inglés, así como la creación de una serie de contextos y normas sociopragmáticas y pragmalingüísticas, y adaptarlo a los niveles y contenidos de los grupos específicos de aprendices de inglés como lengua extranjera en Japón; y (3) los parámetros contextuales internos sirven para determinar los factores de imposición, importantes para desarrollar instrumentos para obtener datos de los tres actos de habla.

La principal limitación del estudio es la muestra que resulta muy limitada para extrapolar las conclusiones. Además, se puede pensar que el hecho de presentar las situaciones en vídeo en los tests de percepción afecta más de lo deseable en las respuestas de las participantes, probablemente, si el test hubiera sido escrito, los resultados hubiesen cambiado. Por otra parte, aunque las opciones ofrecidas en el test están validadas por nativos, queda la posibilidad de que existan otras alternativas que no se presentan. Finalmente, tampoco ayuda el hecho de que las grabaciones se limiten a enunciados orales de un sólo turno, tanto en la producción como en la percepción.

2.10. Taguchi (2008)

El objeto de estudio de Taguchi es desarrollar un instrumento para medir la comprensión pragmática en japonés como lengua extranjera. La comprensión pragmática la relaciona con: (1) la habilidad para comprender el significado implícito en las características convencionales y no convencionales; y (2) la influencia del nivel de lengua en la comprensión pragmática. La muestra usada en el estudio está compuesta de 63 estudiantes de japonés universitarios residentes en Estados Unidos y que nunca habían estado en Japón.

Para medir la capacidad de comprensión del significado implícito Taguchi desarrolla un test de comprensión auditiva llamado test de comprensión pragmática de japonés (J-PLT). El test consta de 50 ítems y en los diálogos experimentales cada conversación va seguida de una pregunta con una respuesta de opción múltiple redactada en inglés para facilitar la comprensión, debido al nivel de lengua de los participantes. El léxico y las estructuras gramaticales proceden del curso elemental de japonés. También se tiene en cuenta la longitud de los diálogos, para controlar el impacto de la memoria de corto plazo. Para diseñar los distractores en las opciones múltiples del test, se aplican tres principios: (Principio 1) la opción contiene el significado opuesto al significado adecuado; (Principio 2) la opción contiene palabras relacionadas con la última parte de la conversación; (Principio 3) la opción está relacionada con el tema general de la conversación. (Taguchi, 2005:550).

Estudios previos en inglés como lengua extranjera demostraron que N+1 (N=nivel) de lengua extranjera llevaba a una mayor precisión en la comprensión del significado implícito (Cook y Liddicoat, 2002; Röver, 2005; Tachuchi, 2002, 2005, 2007) y este estudio confirma esos resultados en japonés como lengua extranjera. La conclusión principal del estudio es que el nivel de lengua sí determina la precisión en la comprensión pragmática, pero no la rapidez de comprensión. Si entramos en detalle, las conclusiones de este estudio son las siguientes: en estudiantes con un nivel más alto de lengua, los errores que cometen están relacionados con la influencia del *recency effect*¹³² (efecto reciente), que tiene que ver con la memoria a corto plazo; en estudiantes el tipo de error que cometen está relacionado con el distractor más remoto (Principio 1). En cuanto al tiempo de respuesta de los participantes, no se corresponde con el nivel de lengua que tienen. Los estudiantes de un nivel más alto tardan el mismo tiempo en elegir la respuesta entre las opciones propuestas que los de nivel más bajo (Taguchi, 2008:569), la falta de práctica puede influir en la velocidad de comprensión. En cuanto al tipo de actos de habla, se encuentra que para el grupo intermedio, los rechazos indirectos son los más fáciles de comprender; en las opiniones indirectas convencionales se producen un mayor número de errores que en

¹³² Una vez que se ha escuchado el audio no hay texto al que referirse para recordar y se recuerda lo último que se ha oído (literal *recency effect*, efecto reciente),

las no convencionales; sin embargo, la velocidad de respuesta es mayor para las opiniones convencionales que para las no convencionales. El grupo elemental muestra los mismos modelos que el intermedio, excepto en las opiniones indirectas, se revelan igual de difíciles, independientemente de ser convencionales o no convencionales.

Es importante realizar esta misma investigación con estudiantes avanzados, porque el trabajo no encuentra la influencia del nivel de lengua en la velocidad de la comprensión pragmática. Estudios en otros idiomas también servirán para ratificar la generalización de las conclusiones de la investigación. El instrumento desarrollado se puede aplicar para abordar una variedad de temas alrededor de la comprensión pragmática. En inglés como segunda lengua existe una jerarquización de la dificultad en la que los aprendices encuentran algunos ítems de comprensión de significados implícitos más fáciles que otros y en la que la corrección está por encima de la velocidad, habría que ver si esto ocurre también en otras segundas lenguas.

2.11. Itomitsu (2009)

El objetivo de este estudio es desarrollar un test de conocimiento pragmático para aprendices de japonés como segunda lengua y lengua extranjera. Para ello se basa en el test propuesto por Röver (2005). El test quiere ser una herramienta complementaria para medir la capacidad comunicativa general. Aunque se trata de un test con soporte informático (*web-based*) es un test *off-line*. El constructo se centra en una parte del conocimiento pragmático: las formas típicamente asociadas a los actos de habla, las rutinas y los registros de habla en contextos específicos.

La muestra la forman un grupo de universitarios de japonés como lengua extranjera. Se diseña un test en formato digital multimedia, de forma que el test se adaptaba automáticamente a la velocidad que necesitaba cada participante. Las especificaciones del contenido del test son de vital importancia en el diseño del test, ya que son las que marcan el grado de representatividad de las muestras de conocimiento que se quieren medir. Para dar las instrucciones y describir el contexto se usa el inglés.

El test consta de 48 ítems de tipo elección múltiple, una versión revisada y mejorada del test piloto. El test tiene cuatro secciones con doce ítems cada una (1. Gramática; 2. Rutinas; 3. Actos de habla; 4. Registros de habla). Cada sección está dotada de una imagen con sonido y de textos escritos en inglés y japonés. Los

participantes deben contestar todas las preguntas aunque no estén seguros de la respuesta, ya que no está penalizado el error, pero que no pueden consultar libros ni diccionarios o preguntar a nativos o profesores. También se recogen datos de las entrevistas orales del test de nivel en las dos fases del estudio para investigar la relación entre los resultados del test y el nivel según el ACTFL Guidelines¹³³.

Las conclusiones a las que llega el estudio dicen que el test es muy fiable y válido, aunque por secciones resulta ligeramente menos fiable que el de Röver (2005) y notablemente más fiable que el de inglés como lengua extranjera de Yoshitake (1997) y el de japonés como segunda lengua de Yamashita (1996). El formato de elección múltiple muestra una fiabilidad aceptable en la sección de los Actos de Habla. La fiabilidad relativamente baja en la sección de rutinas es similar a la de Röver (2005), debida a dos ítems de este test muy poco fiables, incluso entre nativos. Los datos también sugieren que los registros de habla, la gramática y los actos de habla tienen una relación más cercana entre los estudiantes de japonés como lengua extranjera que entre los estudiantes de inglés como segunda lengua o lengua extranjera. Las relaciones entre el conocimiento de gramática y de pragmática son complejas: las fuerzas que relacionan las cuatro secciones (gramática, rutinas, actos de habla y registros de habla) varían según el nivel de lengua y de formación del participante.

El nivel de lengua está correlacionado con todas las secciones, pero especialmente con la de actos de habla. Con la sección que está menos relacionada es con la de rutinas. Es posible que ello se deba a que los actos de habla incluyan una variedad más amplia de *tareas y funciones y contenidos y contexto* que las otras secciones. Röver (2005) coincide con la conclusión de este estudio: el conocimiento de los actos de habla es mayor cuanto mayor es el nivel de lengua. La menor correlación con las rutinas puede ser al formato de las entrevistas del test de nivel, que consiste básicamente en preguntas y respuestas cotidianas con uno o dos role-plays que no exigen el uso de expresiones rutinarias. Otra conclusión a la que se llega con el test de nivel (proficiency test ACTFL Guidelines) es que alcanzar un nivel competente de

¹³³ American Council On the Teaching of Foreign Languages (<http://www.actfl.org/>) Para más información sobre las entrevistas del test ver Itomits(2009:97-98)

registros de habla cuesta más tiempo que los otros dominios del conocimiento pragmático.

Como propuesta de futuras investigaciones se plantea la mejora del test ampliándolo, pero al hacerlo surge una dificultad: a mayor utilidad, menor practicabilidad (más tiempo de administración del mismo). También se sugiere el uso del vídeo para dar mayor credibilidad a los contextos, usando el lenguaje corporal, así como ilustraciones más realistas. Como contrapartida, hay que pensar que la realización de vídeos es cara y la administración de un test con vídeo añade una carga adicional a la red o al software. Además, los participantes reaccionan diferente a diferentes estímulos (Ockey, 2007), por lo que habría que validar el uso de vídeos frente a las imágenes o fotografías. La ventaja de los dibujos es que parece que distraen menos que los candidatos que las fotografías o los vídeos.

Quedan por estudiar los juegos de rol con criterios de calificación bien definidos para la gramática y la pragmática en japonés como segunda lengua o lengua extranjera, así como instrumentos de evaluación para el aula. Otro tema que el autor propone desarrollar es la influencia del entorno en la pragmática de la interlengua. El alto nivel de practicabilidad de este test lo hace útil para medir un gran número de aprendices en el país meta y para investigar la relación entre el entorno de aprendizaje y la exposición a la lengua meta, y los aspectos concretos del desarrollo del conocimiento pragmático.

2.12. Grabowski (2008, 2009)

Los objetivos del estudio de Grabowski son: (1) averiguar cuáles son los principales efectos de los componentes de la competencia lingüística según la operacionalización de su test (el control gramatical y la adecuación sociolingüística, sociocultural y psicológica); (2) comprobar hasta qué punto las puntuaciones obtenidas pueden deberse a factores del método (índice de gravedad o dificultad de la tarea); y (3) aplicar la evaluación recíproca de la gramática y la pragmática a través de actividades comunicativas.

El método que aplica es un método mixto que permite la triangulación de datos: en una primera fase aplica un paradigma prospectivo-cuantitativo-estadístico para ver los principales efectos y los efectos de la interacción en los resultados del test; y en una segunda fase, usa un paradigma prospectivo-interpretativo con un análisis

sociolingüístico interaccional de las respuestas típicas de los hablantes nativos y no nativos.

La muestra se toma entre un grupo heterogéneo (en cuanto a sexo, edad, lengua materna, tiempo de residencia en el país de la L2, etc.) de 90 estudiantes universitarios de inglés de todos los niveles. Un número indeterminado de hablantes nativos ratifica la autenticidad y adecuación de las preguntas y las respuestas, ya que al ser nativos se toma su producción como norma (Kasper, 1995; Roever, 2000; McNamara y Roever, 2006).

El test se elabora sobre el constructo de conocimiento de la L2 según el modelo de Purpura (2004). Siguiendo a Purpura, el conocimiento de la gramática se mide en términos tanto de forma gramatical como de significado semántico y el conocimiento pragmático se relaciona con los significados implícitos y ligado a los conocimientos sociolingüísticos, socioculturales y psicológicos. Ambos aspectos se contextualizan extensivamente¹³⁴. Con estas premisas, tratándose de un test de producción, se obtienen respuestas sociolingüística, sociocultural, psicológica y retóricamente adecuadas propias de la comunicación real, gracias al amplio contexto proporcionado.

Las seis tareas propuestas para el test son tareas de interacción oral (juego de rol) y Grabowski las categoriza en dos grupos. El grupo 1 incluye tres tareas: excesivo ruido (tarea 1), daños a la propiedad (tarea 2), impuntualidad crónica (tarea 4). El grupo 2 incluye las restantes tres tareas: negociación padre-hijo (tarea 3), reloj caro (tarea 5) y enfrentamiento en el supermercado (tarea 6). Para puntuar las tareas los evaluadores usan una rúbrica analítica con una escala de 5 puntos, del 0 (uso no efectivo) al 4 (uso efectivo).

El test confirma que es posible medir la competencia gramatical y la pragmática por separado, sin embargo evidencia la necesidad de seguir investigando la relación entre el nivel de conocimiento gramatical y el conocimiento de los componentes pragmáticos. Los resultados del test apoyan la hipótesis de que un nivel alto en competencia gramatical no supone el mismo nivel en competencia pragmática. El

¹³⁴ «*The more indirect an utterance, the richer the contextual features need to be in order for meanings to be decoded*» (Grabowski, 2008:136) / Trad. de la A. «Cuanto más indirecto sea un enunciado, más ricas deben ser las características contextuales para que se puedan decodificar los significados.» (Grabowski, 2008:136)

componente que supone mayor dificultad es el sociopragmático, puesto que es el que requiere mayor exposición a la cultura meta. El estudio prueba que no sólo es posible conseguir muestras de lengua que incluyan significados pragmáticos, sino que también se puede identificar a través de evaluadores la adecuación de los significados en una interacción de forma sistemática. Sin embargo, las conclusiones de este estudio no pueden extrapolarse a otros contextos, ya que se trata sólo de una prospección. A pesar de ello, este estudio representa un paso adelante hacia un nuevo enfoque multidimensional e interdisciplinario en la investigación de los tests de lengua y de otras áreas de la lingüística aplicada.

2.13. Schauer (2009)

La investigación de Schauer es un estudio longitudinal que tiene como objetivo ver cómo se desarrolla la competencia pragmática de los estudiantes de inglés alemanes que se están estudiando durante un año en un contexto de inmersión lingüística y averiguar hasta qué punto está conectada la consciencia de adecuación pragmática y corrección gramatical en los estudiantes. Además, Schauer compara la competencia gramatical de estos estudiantes con la de estudiantes alemanes que estudian inglés en Alemania y la de estudiantes que tienen el inglés como L1 para poder juzgar el efecto que el contexto de inmersión produce en el aprendizaje de la L2.

Los dos aspectos que examina el estudio del desarrollo de la pragmática en un contexto de inmersión son la consciencia pragmática y las habilidades productivas pragmáticas. Para evaluar el primero, la investigadora utiliza las tareas de vídeo-cuestionario propuestas por (Bardovi-Harlig y Dörnyei, 1998) complementadas a posteriori por entrevistas; para analizar las habilidades productivas pragmáticas de los sujetos utiliza un método propio que ella llama MET (Multimedia Elicitation Task).

La muestra está compuesta por 71 estudiantes entre estudiantes de inglés en inmersión (*study abroad*), estudiantes de inglés como lengua extranjera (*at home learners*) y el grupo control, que son 22 hablantes nativos de inglés. En cuanto a los instrumentos usados, empieza con tareas de vídeo-cuestionarios relacionados con las consciencia pragmática y gramatical de los participantes (este método fue desarrollado por Bardovi-Harlig y Dörnyei en 1998) y con entrevistas semiestructuradas como complemento a la metodología de Bardovi-Harlig y Dörnyei (1998) para identificar el tipo de error correcto en los escenarios y conocer las razones de sus decisiones. Las

entrevistas orales se pilotan con un estudiante hablante de inglés nativo y se basan en la técnica de estímulo de memoria (Gass y Mackey, 2000).

Para investigar la capacidad de producción pragmática de los aprendices se utiliza la tarea de obtención multimedia (MET¹³⁵), expresamente diseñada para ese estudio. El MET intenta minimizar el problema de la estandarización que presenta el juego de rol, con la presencia y la participación de dos interlocutores. Al realizarse la prueba con el ordenador, los datos se recogen bajo circunstancias similares en todos los casos, sin interferencias de factores como el humor o el tono de voz del segundo interlocutor. Además, otra de las ventajas del MET es que los datos que se obtienen son orales y no escritos, haciéndolos más naturales. El MET se pilota con cinco estudiantes hablantes nativos de alemán con niveles de inglés diferentes.

Los resultados obtenidos de los estudiantes *study abroad* en el reconocimiento de errores muestran un incremento significativo de la consciencia pragmática en los nueve meses que estos pasan en inmersión en una universidad británica. Esto corrobora los estudios que demuestran que las estancias largas en el país de la lengua meta ayudan a mejorar la consciencia pragmática de la L2 de los estudiantes (Bouton, 1994b; Matsamura, 2003; Hassall, 2006). En sólo cuatro semanas de *study abroad* ya se reconocen los efectos y las diferencias entre los estudiantes *at home* y los *study abroad* en el reconocimiento de errores pragmáticos son significativas. En nueve semanas el reconocimiento de errores por parte de los estudiantes *study abroad* llega a alcanzar exactamente los resultados obtenidos por los hablantes nativos de inglés. En cuanto a los errores gramaticales los hablantes nativos y los *at home* identifican más errores en la primera recogida de datos que los estudiantes *study abroad*. La diferencia de dominio de la gramática observada entre los estudiantes *at home* y los *study abroad* en una primera instancia es debida a las horas de clase recibidas por los primeros con anterioridad al estudio, sin embargo después de nueve meses de *study abroad* la diferencia entre los tres grupos desaparece significativamente.

El estudio muestra que los estudiantes *at home* que estudian una lengua como salida profesional tienden a ser más conscientes de los errores gramaticales que de las inadecuaciones pragmáticas. En contextos de aprendizaje en los que el *input* se limita

¹³⁵ Multimedia Elicitation Task

prácticamente al aula, la consciencia gramatical se desarrolla antes que la pragmática, ya que en contextos académicos como el alemán se da mucha importancia a la corrección formal. Sin embargo, en el aprendizaje del inglés como L2, parece que tanto la consciencia pragmática como la gramatical se desarrollan a la vez, aunque no existen datos sobre los estudiantes *study abroad* antes de salir de su país. Desde el primer momento (en la primera recogida de datos) los estudiantes *study abroad* consideran las inadecuaciones pragmáticas más graves que las gramaticales, igual que los hablantes nativos de inglés, mientras que los estudiantes *at home* piensan que las incorrecciones gramaticales son más graves que las pragmáticas.

El estudio demuestra que para la investigación de la pragmática la combinación de los instrumentos multimedia con las entrevistas personales aporta muchas ventajas: da a los participantes mucha información contextual para captar y evaluar el contexto; proporciona al investigador un método de obtención de datos fiable y estandarizable que no somete a los participantes a las variaciones humanas; permite que los investigadores trabajen sin tener que depender de terceras personas (por ejemplo, actores) y pueden usar hablantes nativos incluso si ellos no son nativos. Por otra parte, las entrevistas personales permiten obtener una visión más profunda de las decisiones de los participantes y de sus razonamientos y lógica sobre la pragmática. Las entrevistas también revelan cómo se sienten los hablantes sobre las inadecuaciones pragmáticas y los errores pragmáticos. Pocas investigaciones explican el impacto de la no adecuación pragmática en los receptores preguntándoles a éstos cómo se sienten y qué piensan. Otros instrumentos que se pueden añadir a las investigaciones sobre la pragmática son los propuestos por Freed, Segalowitz y Dewey, 2004; Gardner, 2004; y Dörnyei, 2001.

Las limitaciones de este estudio son básicamente de número y de tiempo: de número porque, tanto la cantidad de participantes como la cantidad de datos recogidos, es más pequeña de lo deseable, y de tiempo porque la falta de tiempo hace que se dejen de recoger algunos datos que pueden ser de interés para completar la investigación.

2.14. Birjandi y Rezaei (2010)

Birjandi y Rezaei desarrollan un Test de Pragmática de la interlengua para estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera. El test se desarrolla en cinco

fases: (1) generación ejemplar; (2) investigación de autenticidad de las situaciones; (3) creación de las situaciones y pilotaje inicial; (4) desarrollo de las preguntas con respuestas de opción múltiple; (5) pilotaje final con nativos.

El estudio está basado en el estudio de Jianda (2006, 2007) con una muestra de 93 estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera de universidades de Teherán y toma como objeto de estudio los actos de habla de petición y disculpa. Las respuestas adecuadas se cogen sobre la norma marcada por los hablantes nativos de inglés. Con el estudio, Birjandi y Rezaei elaboran el primer test de pragmática que existe para estudiantes iraníes de inglés.

El objetivo final del trabajo es averiguar a través del test qué contenidos pragmáticos es necesario enseñar en clase. Al igual que muchas otras culturas, la cultura de aprendizaje de idiomas en Irán se ve afectada por una atención excesiva hacia la gramática que excluye el trabajo funcional y pragmático de la lengua en clase. Birjandi y Rezaei creen que la aplicación de los tests de pragmática puede llegar a modificar el currículo oficial de lenguas extranjeras en Irán. Incorporar los tests de pragmática en los tests tradicionales podría causar un efecto colateral (*washback*¹³⁶) positivo e influyente.

¹³⁶ Nota de la A. El término *washback* se usa en el ámbito de la enseñanza de lenguas y, más concretamente, en el desarrollo de pruebas de lengua y viene a significar “la influencia de las pruebas en la enseñanza y el aprendizaje”.

TERCERA PARTE: ESTUDIOS EMPÍRICOS

Esta tercera parte constituye el núcleo de la investigación y consta de dos capítulos. En el capítulo 5 se expone con detalle el proceso seguido para la elaboración del test de comprensión pragmática y de su validación. Este proceso está sustentado por la descripción de todo el procedimiento estadístico que lo acompaña, como exige el método cuantitativo. En el capítulo 6, se presentan los resultados con su discusión.

Los dos capítulos que componen esta tercera parte del trabajo están estructurados de la siguiente forma:

El capítulo 5 describe la metodología de la investigación, tanto para el *estudio preliminar* como para el *estudio principal*. El estudio preliminar es un estudio etnográfico que parte del método de generación ejemplar y que sirve para detectar el grado de dificultad con el que se perciben las situaciones más comunes de la vida universitaria de un estudiante, mientras que el principal describe los objetivos del test, el procedimiento que se ha seguido para su desarrollo y la descripción de la valoración criterial y la fiabilidad del mismo. En este capítulo también queda detallado el proceso seguido para obtener cada uno de los criterios expuestos por Bachman y Palmer (1996). El capítulo finaliza con la creación del *producto final* objeto de la tesis: el test de nivel de comprensión pragmática.

El capítulo 6 está dedicado al análisis de resultados y en él se justifica estadísticamente la investigación, con una descripción del análisis de fiabilidad del test, tanto desde la consistencia interna como consistencia temporal. Al análisis de fiabilidad le sigue un análisis de todos los indicadores de validez del test necesarios para dar credibilidad metodológica a los resultados. El capítulo se cierra con una descripción de todas las cualidades que evalúan la utilidad del mismo (autenticidad, interactividad, impacto, practicabilidad y la valoración y puntuación de los resultados) aplicadas al test que nos ocupa.

Capítulo 5: Metodología del estudio

Los tests cuyo constructo no tienen un grupo meta con una L1 compartida corren el riesgo de proponer un constructo con una relevancia poco significativa debido a la variedad lingüística y cultural de los participantes, incurriendo a beneficiar a un grupo de hablantes por encima de otro (Roever, 2007). El test propuesto toma como constructo tres aspectos de la pragmalingüística, las rutinas, las implicaturas y los actos de habla —como hace Röver (2005) en su propuesta— y los participantes deben reconocer como adecuada o inadecuada dentro de cada situación las réplicas presentadas en las rutinas y los actos de habla, así como inferir la intención de las implicaturas presentadas. Como el test desarrollado en este estudio es un test dirigido a estudiantes chinos, los ítems de cada una de las tres partes en las que se divide el test están basados en situaciones derivadas de la encuesta preliminar sobre la dificultad de las situaciones o escenarios y en las propuestas y respuestas obtenidas de los estudiantes chinos que colaboraron en el pilotaje del test.

A nivel práctico, hubo que plantearse qué formato y qué longitud debía tener el mismo. Un test demasiado largo puede sesgar los resultados debido al cansancio que éste puede provocar en los participantes, mientras que un test demasiado corto no daría una idea significativa de los conocimientos de los mismos. Como dice Brown el reto¹³⁷ «[...] *is to find the happy medium, that is, the shortest test length that does a consistent and accurate job of testing students*» (2005:28), porque en términos de consistencia y precisión es mejor usar un test de 100 ítems que uno más corto. El test perfecto no existe, sino que su desarrollo es justificable según el grupo meta al que va dirigido (Bachman y Palmer, 2010).

En el cuadro que se puede encontrar en la página siguiente queda sistematizado todo el proceso seguido en la realización del test de comprensión pragmática para estudiantes sinohablantes.

¹³⁷ Trad. de la A.: «es encontrar el medio adecuado, es decir, el test más corto con el que sea posible conseguir un resultado acertado»

ESTUDIO	OBJETIVOS	OBSERVACIONES
Estudio preliminar (generación ejemplar)	<ul style="list-style-type: none"> - Obtener situaciones reales cotidianas en la vida de un estudiante universitario (conseguir situaciones auténticas y auténticos) para la redacción de los ítems del Test de nivel de comprensión pragmática. -Estudio etnográfico para conocer la percepción de nivel de dificultad de los distintos escenarios por parte de los estudiantes chinos. -Estudio etnográfico para recoger escenarios habituales entre los estudiantes universitarios chinos en España. 	<ul style="list-style-type: none"> -Una encuesta que se divide en 4 partes y se administra a 4 grupos diferentes para ser tratada, más adelante como un solo estudio. -Se administra a tres colectivos distintos: estudiantes universitarios (nativos, no nativos con L1 no sínica, estudiantes universitarios sinohablantes, profesores universitarios expertos en la enseñanza de ELE)
Recogida de datos (del 10/05/2012 al 20/01/2013)		
Encuesta 1	-Recoger datos sobre las situaciones en contexto universitario y su grado de dificultad (Encuesta 1)	Recogida de datos del 10/05/2012 al 19/07/2012
Encuesta 2	-Recoger datos sobre las situaciones en contexto universitario y su grado de dificultad (Encuesta 2)	Recogida de datos del 16/05/2012 al 17/06/2012
Encuesta 3	-Recoger datos sobre las situaciones en contexto universitario y su grado de dificultad (Encuesta 3)	Recogida de datos del 10/05/2012 al 16/08/2012
Encuesta 4	<ul style="list-style-type: none"> -Recoger datos sobre las situaciones en contexto universitario y su grado de dificultad (Encuesta 4) -Obtener situaciones consideradas muy difíciles por los estudiantes. 	Recogida de datos del 14/01/2013 al 20/01/2013
Estudio principal (Test de nivel de Pragmática)	<ul style="list-style-type: none"> - Describir en detalle los componentes del diseño del test de nivel de comprensión pragmática. -Desarrollar el test de nivel de comprensión pragmática. 	Recogida de datos del 14/01/2013 al 20/01/2013
Recogida de datos (del 3/05/2013 al 30/04/2014)		
Test piloto 1 (Test de pragmática)	-Comprobar el grado de autenticidad que presentan los enunciados de los ítems según los hablantes nativos expertos (profesores de ELE).	Recogida de datos del 03/05/2013 al 09/06/2013
Test piloto 2 (Test de pragmática)	<ul style="list-style-type: none"> -Comprobar que los ítems no contienen ambigüedades y son comprensibles para los hablantes no nativos estudiantes chinos de ELE. -Recoger nuevos datos que sirvan para redactar distractores específicos para el grupo meta. 	Recogida de datos del 09/05/2013 al 26/05/2013
Test piloto 3 (Test de gramática y test de pragmática)	-Verificar que las preguntas del test de gramática y el test de pragmática no contienen errores según los hablantes nativos.	Recogida de datos del 21/05/2013 al 14/01/2013
Test de nivel de gramática y de comprensión pragmática	-Conocer el nivel de comprensión pragmática de los estudiantes chinos de ELE.	Recogida de datos del 14/06/2013 al 01/05/2014
Retest de nivel de comprensión pragmática (Validación y fiabilidad)	-Comprobar la fiabilidad estadística del test en los estudiantes chinos de ELE.	Recogida de datos del 29/01/2014 al 03/04/2014

1. Estudio preliminar

Entre las estrategias que establece Lado (1961:26) para diseñar un test de lengua, la primera que plantea es la elección de situaciones en las que se produce la lengua. Lado afirma que la cantidad de situaciones que se pueden encontrar es infinita y que ningún hablante es totalmente competente en todas ellas. Según Lado, no es posible asegurar que se ha evaluado la lengua sin haber validado la situación presentada en el test. Como solución a esta dificultad, este trabajo toma como punto de partida un muestreo inicial del test a partir de escenarios cotidianos comunes en los estudiantes universitarios, extraídos del inventario de funciones del Instituto Cervantes (2007). No se trata muestras de lengua, sino de situaciones¹³⁸ con el fin de detectar cuáles son las que los estudiantes perciben como más o menos difíciles.

El estudio preliminar es una encuesta cuyo objetivo final es conocer la percepción de dificultad que tienen los estudiantes chinos que están estudiando en un contexto de inmersión lingüística en España ante situaciones comunes en la vida universitaria. Esto permitirá medir la pragmática a través de una muestra representativa de situaciones que difieren en dificultad. La encuesta utilizada para la obtención de estos datos sigue los criterios estadísticos de validez y fiabilidad. Se trata de un estudio etnográfico que permite extraer las situaciones que se reflejan en los ítems del estudio principal, el test de nivel de comprensión pragmática. Los datos obtenidos de este estudio tendrán también una doble función: por una parte, ayudar a detectar las dificultades específicas percibidas por los estudiantes extranjeros, en especial los estudiantes chinos y, por otra, conocer las situaciones que los profesores expertos identifican como especialmente conflictivas en la adquisición de la pragmática por parte de los estudiantes sinohablantes

Gracias a este primer acercamiento a las situaciones más comunes en el entorno universitario y a la percepción que los estudiantes chinos tienen sobre su dificultad, se ha podido escalar, de forma provisional, las funciones lingüísticas del español, no necesariamente según los niveles de referencia del MCER, sino según la idiosincrasia de los aprendientes que tienen como L1 alguna lengua sínica. La gradación se basa,

¹³⁸ Véase anejo 1

pues, en la percepción de los alumnos sinohablantes sobre las situaciones descritas en el estudio preliminar, aunque esta percepción no coincida necesariamente con la gradación establecida por el PCIC (Instituto Cervantes, 2007). Una vez recogidos y analizados los datos de toda la investigación, se procede a reordenar los ítems según el nivel de dificultad en función del número de aciertos y errores cometidos por los usuarios. Así se conseguirá tener un test de nivel de comprensión pragmática específico para estudiantes de ELE sinohablantes.

1.1. Descripción general y objetivos del estudio preliminar

El primer paso para poder desarrollar el test de comprensión pragmática es obtener situaciones reales cotidianas en la vida de un estudiante universitario español y ver con qué grado de dificultad son percibidas por los estudiantes chinos que se encuentran estudiando en alguna de las universidades españolas.

Dado que la competencia funcional es una de las competencias que componen las competencias pragmáticas, se ha partido de una preselección de las funciones más frecuentes en la vida cotidiana de los estudiantes universitarios. Para elaborar las situaciones que formarán los ítems de este estudio preliminar, se toman como base las funciones inventariadas en el PCIC (Instituto Cervantes, 2007).

Para conseguir desarrollar un test de calidad se debe definir de forma explícita y clara las cualidades de la utilidad del test (Bachman y Palmer, 1996). Una de estas cualidades es la autenticidad, cualidad que contienen los ítems del test de nivel de comprensión pragmática gracias a este estudio preliminar. La autenticidad de los ítems se ha encontrado y contrastado a través de las preguntas abiertas hechas a tres colectivos representativos: (1) los estudiantes universitarios chinos que se encuentran en inmersión; (2) los expertos en enseñanza de ELE a estudiantes universitarios (entre estos estudiantes se encuentran un gran número de estudiantes chinos); y (3) otros estudiantes universitarios nativos y no nativos.

Este estudio preliminar¹³⁹ es una adaptación de la llamada generación ejemplar (Kasper y Dahl, 1991; Rose y Ono, 1995; Ostrom y Gannon, 1996; Groves, 1996; Rose y

¹³⁹ Para tener una idea general del desarrollo del estudio completo (estudio preliminar y estudio principal), véase cuadro-resumen en la página 162.

Ng, 2001; Jianda, 2004; Birjandi y Rezaei, 2010) y consiste en una encuesta en línea¹⁴⁰ en la que se les pide a los participantes que valoren, según su propia percepción, el grado de dificultad que entrañan determinadas funciones a partir de un contexto que tiene en cuenta variables pragmáticas tales como la imposición, el poder o la distancia. Con la pregunta abierta que se presenta al final de cada ítem los estudiantes pueden comentar la situación o añadir situaciones parecidas en las que se hayan encontrado en España. Esta información se utilizará para redactar el test definitivo.

El estudio preliminar se realiza a través de una encuesta que consta de 240 ítems, 176 respuesta obligatoria y 55 no obligatoria. Los ítems están distribuidos de la siguiente forma: 9 preguntas introductorias sobre datos personales de los encuestados que nos proporcionan variables independientes significativas (nacionalidad, edad, sexo, tiempo de residencia en España en caso de no ser españoles, tiempo de residencia en algún país hispanoamericano si procede, nivel de español según diploma obtenido, años de aprendizaje del español en caso de no tener diploma y universidad española en la que estudian o trabajan); 176 ítems¹⁴¹ de pregunta cerrada de respuesta obligatoria relativos a las funciones inventariadas por el PCIC (Instituto Cervantes, 2007) en escenarios que reproducen situaciones cotidianas en las que los estudiantes chinos pueden encontrarse durante su estancia en España; 55 ítems de pregunta abierta de respuesta no obligatorias que pueden proporcionar potencialmente escenarios sugeridos por los propios estudiantes o profesores que participan en la encuesta.

Las respuestas a las 176 preguntas cerradas sobre las situaciones en contexto universitario están planteadas en términos de dificultad, en una escala del 1 al 10, siendo el 1 el valor que expresa un nivel de dificultad mínimo y el 10 el que expresa un nivel de dificultad máximo. A los participantes en el estudio se les pide que midan cada situación dependiendo de la dificultad que entraña según su opinión, teniendo en cuenta no sólo la dificultad lingüística, sino también la dificultad pragmática.

¹⁴⁰ Se ha usado la herramienta web de encuestas en línea *Encuestafacil.com*.

¹⁴¹ Como se verá más adelante se repartieron los ítems en cuatro encuestas para evitar efectos de fatiga y cansancio por parte de los participantes.

Ilustración 13: Ejemplo del interfaz de un ítem de pregunta cerrada y de un ítem de pregunta abierta

SITUACIONES EN CONTEXTO UNIVERSITARIO Y SU GRADO DE DIFICULTAD (ENCUESTA 4)

Abandonar-> Continuaré más tarde

4.- DAR Y PEDIR INFORMACIÓN / 给予和索要信息

Identificar / 识别

* Situación nº 1 / 情景1

Un compañero de clase se ofrece a llevarte en coche a casa. Cuando vais hacia el parking te das cuenta de que también va a ir con vosotros otro compañero con el que te has peleado. LE PREGUNTAS AL DUEÑO DEL COCHE SI ESE COMPAÑERO VA A IR EN EL COCHE CON VOSOTROS con la intención de no ir con ellos si él también va.

班上一个同学提出要开车送你回家。当你们到停车场时，你发现和你们一起走的还有另一个同学，而这个同学今天刚和你吵过架。为了表达他坐车你就不坐的态度，你问车主另一个同学是不是也一起走。

Grado de dificultad / 难度

1 Más fácil / 最简单

2

3

4

5

6

7

8

9

10 Más difícil / 最难

Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que IDENTIFICAR ALGO O A ALGUIEN, DESCRIBIR ALGO PARA DIFERENCIARLO DE OTRAS COSAS O PERSONAS, como en los ejemplos anteriores? Explicala a continuación. Si quieres puedes contar más de una.

你在西班牙期间是否遇到过与上述相似的需要识别或描述某物或某人用以区别于其他的物或人的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。

<-Anterior Siguiente->

14%

Para evitar confusión en el momento de evaluar la dificultad de los ejemplos, la encuesta se presenta en formato bilingüe español / chino mandarín (la L1 de los estudiantes) y se permite a los participantes, utilizar esta misma lengua, si así lo desean, para contestar las respuestas abiertas.

Al final de cada parte del cuestionario se ha añadido una pregunta abierta en la que les pide que escriban ejemplos experimentados por ellos mismos¹⁴². Es posible que los estudiantes perciban una misma situación como más fácil o más difícil, dependiendo de variables pragmáticas tales como la imposición, el poder o la distancia y que los escenarios presentados en la ejemplificación de las funciones resulten ambiguos cuando hablamos de grado de dificultad. Se especifica que los ejemplos que describan tienen que haber sido percibidos como especialmente difíciles durante su estancia en España. El objetivo de estas preguntas abiertas es poder detectar posibles situaciones no sugeridas en el cuestionario que sean relevantes para la elaboración del test de pragmática. Esta pregunta abierta se puede responder tanto en chino como en español, a elección del participante. En total el cuestionario contiene 55 preguntas abiertas para recopilar nuevas situaciones, 5 de las cuales se repiten, igual que en las preguntas cerradas. La encuesta tiene una duración de entre 20 y 30 minutos.

A diferencia otros tests que aplican la generación ejemplar en su investigación (Jianda, 2004; Birjandi y Rezaei; 2010), se proporciona a los informantes algunas de las situaciones ya ideadas y ellos sólo tienen que añadir las que contemplan como más comunes o especialmente difíciles. En este caso, el test de nivel de comprensión pragmática no se centra sólo en unas pocas funciones, sino que pretende medir la comprensión pragmática abarcando la mayor cantidad posible de funciones.

La encuesta se pasa a estudiantes nativos y no nativos y a profesores expertos en la enseñanza de ELE a estudiantes chinos. Antes de administrar la encuesta definitiva se pilota entre una muestra más reducida de estudiantes universitarios (nativos, 3 sujetos; y no nativos, 3 sujetos) y profesores expertos (3 sujetos). Posteriormente, con los datos obtenidos, se procede a rectificar posibles ambigüedades y erratas de las que esta muestra piloto informa.

1.2. Muestra

La muestra de población es un total de 209 sujetos, de los cuales 158 chinos, 38 españoles y 13 estudiantes de otras nacionalidades. La mezcla entre nativos y no nativos se debe a la voluntad de contrastar con los nativos que los ítems no lleven a ambigüedad. Los nativos y los estudiantes no nativos con una L1 diferente al chino

¹⁴² Véase Ilustración 13 y 14

también aportan datos sobre la percepción de la dificultad que presentan las situaciones presentadas y sugieren otras situaciones que ellos perciben como difíciles. Contrastar las respuestas de nativos y no nativos, ayuda a ampliar el campo de la generalización de la aplicabilidad del test.

De los 158 chinos, el 19% son hombres y el 81% mujeres. Por edad, el 74% tienen entre 22 y 25 años, el 18,5% tiene entre 26 y 29 años, mientras que sólo el 3,5% tiene menos de 22 años. En cuanto al nivel de español que tienen cabe destacar que el grupo más numeroso es el que ha superado el DELE B2 (casi el 36%), seguido por el que está en posesión del diploma del Nivel 4 (EEE-4) de Español de China (el 20,5%). Menos representativos son los grupos que tienen el DELE B1 (11,5%) y el Nivel 8 (EEE-8) de Español en china (12%). El 11% de los encuestados afirman no tener ningún diploma de ELE.

Otra variable representativa para el estudio es el tiempo que los encuestados han residido en España. En este sentido, el 47% dice haber vivido (o llevar viviendo) en España menos de un año, mientras que el 26% ha vivido en España entre 1 y 2 años y el 21,5% entre 2 y 3 años. Sólo el 5,5 % ha vivido en España más de 3 años.

Los sujetos españoles (13 hombres y 30 mujeres) que participan en la encuesta son mayoritariamente profesores de ELE (un 67%), lo que les da un valor añadido como expertos en la enseñanza de ELE y, especialmente, por su experiencia docente con alumnado chino en la universidad. En la muestra de nativos existe un 33% que son estudiantes de Máster en enseñanza de ELE, es decir, futuros profesores de ELE.

Las diferencias entre la información obtenida de los nativos y de los no nativos proporciona información adicional, ya que los nativos identifican escenarios que no aparecen en los no nativos y viceversa.

1.3. Escala de medida

La escala usada en el estudio es una escala ordinal. Las escalas ordinales tienen como objetivo marcar el nivel con un número que permita ordenar las respuestas las unas respecto a las otras. En este caso los informantes tenían que marcar el nivel del 1 al 10 (1 = más fácil; 10 = más difícil).

1.4. Fuentes de elaboración del estudio

El objetivo de la pragmática es conocer cómo usan los hablantes el lenguaje en tanto que práctica social y esta concepción de la lengua ha supuesto el punto de partida actual de la didáctica de las lenguas extranjeras: el enfoque comunicativo.

Los programas nociofuncionales nos proporcionan la base del estudio preliminar en el que vamos a graduar las situaciones en las que los estudiantes chinos pueden encontrarse cuando están estudiando español en un contexto de inmersión. Para elaborar el estudio preliminar se parte de las funciones presentadas en los niveles de referencia para el español del PCIC (Instituto Cervantes, 2007), así como la información obtenida a través de entrevistas personales con estudiantes chinos y sugerencias hechas por antiguos alumnos chinos a través de mensajes electrónicos y de las redes sociales.

1.5. Problemas en la elaboración del estudio preliminar

La base del estudio es el inventario de funciones del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) en sus seis niveles (A1/A2, B1/B2, C1/C2), con el que se ha redactado el cuestionario. El inventario presenta un total de 6 funciones *generales* que se repiten en cada nivel con 140 *microfunciones* adaptadas a la dificultad de cada uno de los niveles. El PCIC en la introducción al apartado 5, «Funciones», las describe como:

el tipo de cosas que la gente puede hacer mediante el uso de la lengua: describir, preguntar, rechazar, agradecer, pedir disculpas, expresar sentimientos, etc. Por su parte, [el MCER, 2002:122] se refiere a las funciones de la lengua, con la denominación *microfunciones*, al desarrollar la competencia funcional —una de las competencias que constituyen las competencias pragmáticas—. El MCER define las microfunciones como «categorías para el uso funcional de enunciados aislados (generalmente breves), normalmente como turnos de palabra en una interacción» (Instituto Cervantes, 2007:205).

La gran cantidad de funciones que hay que transformar en situaciones y que hay que convertir en ítems evaluables, hace problemática la elección de los mismos. Contestar 176 preguntas puede llevar a la desmotivación y al cansancio entre los participantes y puede provocar que éstos dejen de contestar a las preguntas con la seriedad requerida o que incluso abandonen el cuestionario.

Para sortear esta dificultad, la estrategia empleada es dividir el cuestionario en 4 partes (encuesta₁, encuesta₂, encuesta₃, y encuesta₄¹⁴³), manteniendo el cuestionario original, pero pidiendo a cada informante que conteste sólo a una parte del mismo. Cada una de estas divisiones del cuestionario consta de un total de 50 preguntas obligatorias, más las preguntas opcionales abiertas (17 en cada cuestionario). Las 50 preguntas de que consta cada cuestionario, presentan 42 situaciones diferentes para cada encuesta y 8 que se repiten. Estos 8 ítems repetidos son los que nos sirven de control y validan la encuesta, aportando las pruebas necesarias que permitan utilizar las 4 encuestas como si de una única encuesta se tratara. Así pues, las cuatro muestras evalúan de la misma forma el grado de dificultad. Esto se ha comprobado mediante la realización de un MANOVA. Los 8 ítems repetidos con el grado de dificultad otorgado por los participantes han actuado como variables dependientes y las cuatro muestras como variable independiente. Los resultados indican que no existen diferencias significativas globales entre las cuatro muestras (Traza de Pillai: 0,138; equivalencia $F_{21,456} = 1,045$; $p > 0,4$). Esto indica la homogeneidad de las cuatro partes de la encuesta global y que éstas pueden ser tratadas como una única encuesta.

En una primera fase, se elabora una encuesta de 150 preguntas con las correspondientes preguntas abiertas y se divide en 3 partes. El contratiempo surge con los resultados que emergen de esta primera recogida de datos, ya que los informantes no identifican suficientes situaciones de las propuestas en la encuesta como muy difíciles. La dificultad máxima mostrada hablando en términos de media aritmética fue de 5,59 sobre una escala de 10. Estos resultados se presentan como un problema, ya que para el objetivo final del estudio —conseguir escalar las situaciones según su grado de dificultad para poder redactar un test de comprensión pragmática— se necesitan también situaciones que se encuentren en la franja de *muy difícil*.

Partiendo de que cada función consta de distintas variables, por una parte la variable lingüística y, por otra, las variables pragmáticas que incluyen aspectos como la imposición, el poder o la distancia, se concluye que una de las razones por lo que los informantes consideren muy pocas de las situaciones como *muy difícil* sea que no tengan en cuenta las variables pragmáticas. Los informantes, que en la mayoría de los

¹⁴³ Véase anejo 1.

casos tienen un nivel de español por encima del A2, valoran las funciones con una dificultad del 1 al 5 en una escala del 1 al 10, parece que sólo tienen en cuenta las variables puramente lingüísticas. Por otra parte, se valora la posibilidad de que los estudiantes no lleguen nunca a considerar la puntuación del 5 al 10 por razones puramente culturales, ya que eso supondría admitir una falta de dominio de la lengua que podría hacerles perder la cara ante el profesor.

Para solventar el problema y ante la necesidad de que identifiquen situaciones en la franja *muy difícil* para graduarlas en el test de pragmática, se elabora una cuarta encuesta ampliando las instrucciones de la encuesta. Se opta por añadir dos párrafos de instrucciones: (1) uno que sirva para que los informantes sean más conscientes de que tienen que pensar desde una perspectiva cultural y pragmática; y (2) otro en el que se avisa del uso de mayúsculas para resaltar la función que debe ser evaluada. En las preguntas se enfatizan las funciones a evaluar en mayúscula para que los informantes no confundan la función con el contexto. En chino, no existen los caracteres en mayúscula y las limitaciones del programa en línea que se utiliza para hacer las encuestas no permiten editar el texto (no tiene negrita, subrayado, color, etc.), por lo que esta cuestión se obvia en chino. En las instrucciones en chino sí se informa de que las funciones en español están resaltadas en mayúscula.

Las ilustraciones 13 y 14 muestran el interfaz de la encuesta con el enunciado de las encuestas 1, 2 y 3 y de la encuesta 4.

Ilustración 13: La interfaz de las instrucciones en español y chino de la encuesta del estudio preliminar en español y chino (encuestas 1, 2 y 3)

SITUACIONES EN CONTEXTO UNIVERSITARIO Y SU GRADO DE DIFICULTAD (ENCUESTA 3)

Abandonar-> Continuaré más tarde

3.- INSTRUCCIONES:

A continuación vas a leer una serie de situaciones relacionadas con tu vida en la universidad. Seguro que hay algunas situaciones que te parecen más difíciles de resolver que otras. Tienes que pensar que estás en España y que hablas con españoles. Valora, por favor, del 1 al 10 cada una de estas situaciones, teniendo en cuenta que 1 es lo más fácil y 10 lo más difícil.

Nota: Se trata de ver cómo percibimos la dificultad de cada situación aunque seamos nativos.

接下来你将看到一系列有关学校生活的情景。其中一定有一些让你感到比较难以处理。请设想你在西班牙并同西班牙人交流。下面请按照难易程度用1到10进行评价。（1为最容易，10为最难。）

<-Anterior Siguiente->

14%

En las encuestas 1, 2 y 3 las instrucciones eran las siguientes:

A continuación vas a leer una serie de situaciones relacionadas con tu vida en la universidad. Seguro que hay algunas situaciones que te parecen más difíciles de resolver que otras. Valora, por favor, del 1 al 10 cada una de estas situaciones, teniendo en cuenta que 1 es lo más fácil y 10 lo más difícil.

接下来你将看到一系列有关学校生活的情景。其中一定有一些让你感到比较难以处理。请按照难易程度用 1 到 10 进行评价。（1 为最容易，10 为最难。）

Ilustración 13: : La interfaz de las instrucciones en español y chino de la encuesta del estudio preliminar en español y chino (Encuesta 4)

SITUACIONES EN CONTEXTO UNIVERSITARIO Y SU GRADO DE DIFICULTAD (ENCUESTA 4)

Abandonar-> Continuaré más tarde

3.- INSTRUCCIONES:

A continuación vas a leer una serie de situaciones relacionadas con tu vida en la universidad. Seguro que hay algunas situaciones que te parecen más difíciles de resolver que otras. Tienes que pensar que estás en España y que hablas con españoles. Valora, por favor, del 1 al 10 cada una de estas situaciones, teniendo en cuenta que 1 es lo más fácil y 10 lo más difícil.
Nota: Se trata de ver cómo percibimos la dificultad de cada situación aunque seamos nativos.

接下来你将看到一系列有关学校生活的情景。其中一定有一些让你感到比较难以处理。请设想你在西班牙并同西班牙人交流。下面请按照难易程度用1到10进行评价。（1为最容易，10为最难。）

Además, tienes que pensar si la situación se resuelve de la misma forma según la forma de ser y de pensar china y la forma de ser y de pensar española, es decir, si cuando lo haces en español tienes que cambiar lo que te dice tu cultura china para actuar como dice la cultura española o se hace igual en las dos culturas.

另外, 你必须考虑根据中国和西班牙的思考和行为方式, 下列情况能否用同一种方式处理。也就是说, 当你用西班牙语处理该情况时, 是否必须改变你的中国式反应来适应西班牙文化, 还是两种文化的处理方式一样。

RECUERDA: Debes evaluar la dificultad de la situación que está escrita en MAYÚSCULA.

注意: 你要评价字母大写的情况的难度。

<-Anterior Siguiete->

11%

En la encuesta 4 se mantuvo este párrafo, pero se añadieron los dos párrafos siguientes:

Además, tienes que pensar si la situación se resuelve de la misma forma según la forma de ser y de pensar china y la forma de ser y de pensar española, es decir, si cuando lo haces en español tienes que cambiar lo que te dice tu cultura china para actuar como dice la cultura española o se hace igual en las dos culturas.

另外, 你必须考虑根据中国和西班牙的思考和行为方式, 下列情况能否用同一种方式处理。也就是说, 当你用西班牙语处理该情况时, 是否必须改变你的中国式反应来适应西班牙文化, 还是两种文化的处理方式一样。

RECUERDA: Debes evaluar la dificultad de la situación que está escrita en MAYÚSCULA.

注意: 你要评价字母大写的情况的难度。

Las situaciones se basan en:

- las funciones presentadas exclusivamente en el nivel de referencia para el español del PCIC C1-C2;
- las presentadas en las preguntas abiertas de las encuesta₁, encuesta₂ y encuesta₃;
- las presentadas en las entrevistas personales hechas a estudiantes chinos de la universidad;
- las situaciones presentadas en los correos electrónicos y las redes sociales presentadas por los estudiantes chinos de español que están viviendo en España;
- las situaciones presentadas en los correos electrónicos y las redes sociales presentadas por los estudiantes chinos de español que están viviendo en España y estudiando en universidades españolas;
- las situaciones presentadas en los correos electrónicos y las redes sociales presentadas por exalumnos chinos de español que habían vivido en España y estudiado en universidades españolas;

En esta segunda recogida de datos de la encuesta₄¹⁴⁴ se consiguen los resultados esperados. Las situaciones obtenidas están enmarcadas dentro de una dificultad que podríamos denominar *muy difícil*, con respuestas de un promedio máximo de 7,7 sobre una escala de 10.

Repetimos la metodología utilizada anteriormente usando 8 preguntas de control para medir variables difíciles de controlar (fatiga, cansancio e incluso resentimiento). Una evaluación parecida de estas 8 situaciones en las cuatro encuestas significa que las muestras de sujetos no están sesgadas para esta tarea. A efectos prácticos, pues, podemos tratar de nuevo las cuatro encuestas como una única muestra de todas las situaciones, sin el inconveniente de pasar un test demasiado largo. Esto se conoce como *muestreo fraccionado de situaciones*.

¹⁴⁴ Véase cuadro-resumen del estudio en la página 162.

1.6. Gradación de las situaciones

Con la obtención de todos los datos de las cuatro encuestas de generación ejemplar, se hace un análisis estadístico de los mismos que nos proporcione resultados para ordenar las situaciones de más fácil a más difícil. Ordenamos las situaciones según su media y su desviación típica. La media de todas las respuestas a un mismo ítem nos indica el grado de dificultad compensado de la muestra. Por ejemplo, si un ítem tiene una media de 1,47, significa que la mayoría de la muestra ha dicho que se trata de una situación fácil. La desviación típica nos informa de cómo están distribuidos los datos respecto a la media. Una desviación típica muy alta implica que existe poco acuerdo; en cambio, la desviación típica baja comporta que la media será mucho más representativa.

Considerando estos datos, los ítems se han agrupado en 5 niveles: *Muy fácil/fácil* (17 ítems); *fácil-medio* (15 ítems); *medio* (26 ítems); *medio-alto/alto* (23 ítems) y *muy alto* (16 ítems). Estos niveles son los que nos servirán para redactar un primer test provisional de comprensión pragmática. Para poder redactar el test definitivo en forma de interacciones, las situaciones seleccionadas, aparte de estar ordenadas por el nivel de dificultad percibido, también se han agrupado según se consideren más apropiadas para rutinas, implicaturas o actos de habla. Así, se seleccionan 24 situaciones para redactar las rutinas, 24 para convertirlos en implicaturas y 24 para adaptarlos a actos de habla (especificando de qué tipo de acto de habla se trata).

1.7. Resultados y justificación estadística

1.7.1. Análisis

A partir de la información proporcionada por el diagrama de caja y bigotes, las situaciones se gradúan de la siguiente manera:

Tabla 6: Grado de dificultad de los ítems en el estudio preliminar

Nº ítems	Grado de dificultad	Valores
8	0 (nada difícil)	1,47 – 1,97
15	1	2,00 - 2,62
13	2	2,65 – 3,37
13	3	3,41 – 4,18
15	5	4,19 – 5,35
8	6 (muy difícil)	5,37 – 7,71

Por una parte están los extremos —que son simétricos—, en los que tenemos las situaciones más fáciles y más difíciles y, por la otra, las situaciones intermedias. Los valores corresponden al grado de dificultad medio que han obtenido las situaciones presentadas en el estudio preliminar. La elección de los ítems se hace entre las situaciones que se encuentren dentro de estos valores siguiendo los siguientes criterios:

- Se seleccionan promedios no repetidos para maximizar la variabilidad de la escala de dificultad.
- Se seleccionan los valores que tengan la desviación típica más baja como indicadores de un mayor grado de acuerdo en la dificultad percibida.
- Se tiene en cuenta que la selección de los ítems sea simétrico para mejorar las propiedades estadísticas de la escala.

1.7.2. Validez del constructo

Una vez acabado el proceso de redacción y elaboración del cuestionario se comprueba que las preguntas no son ambiguas, así como que no hay errores en las mismas. Para ello, es necesario validarlas. La validación del constructo se ha realizado, como recomiendan Hudson y Brown (1992, 1995) desde dos perspectivas: por una parte desde la perspectiva teórica (la representatividad del contenido del test planeándolo cuidadosamente según las bases teóricas, investigación o perspectivas prácticas) y, por otra, la perspectiva de la valoración del experto (expertos formados o entendidos en los contenidos o procesos que se quieren medir para que juzguen en

qué grado el test (o cada ítem del test individualmente) está midiendo contenidos relevantes.

La validación desde la perspectiva teórica la hemos realizado a partir de la bibliografía comentada en la Segunda Parte («Marco Teórico») de la tesis (Brown y Levinson, 1987; Farhady, 1980; T. Hudson, Detmer, y Brown, 1992; Hudson, Brown, y Detmer, 1995; Cortazzi y Jin, 1996a; Cortazzi y Jin, 1996b; Lu, 2008; Jin y Cortazzi, 2011). Para realizar la validación de los ítems desde la perspectiva de la valoración del experto he revisado la encuesta con cuatro expertos nativos (profesores nativos expertos en pragmática que también contrastaron el tiempo que se requería para contestar a las preguntas).

1.7.3. Selección de los ítems relevantes

Llegados a este punto, hay que elegir los ítems relevantes que nos van a servir para redactar las preguntas del test piloto del estudio principal. En primer lugar, debemos determinar el número de ítems que va a tener el test piloto. Al tratarse de un test piloto, el número de ítems seleccionados debe ser suficientemente grande para poder eliminar los ítems que presenten ambigüedades o niveles de dificultad extremos (bien los acierte todos, bien no acierte ninguno). Para asegurarnos de poder sustituir las preguntas que no funcionan, vamos a elaborar una serie de preguntas clon. Las preguntas clon son un muestreo aleatorio de todas las situaciones posibles evaluadas, es decir, preguntas que nos servirán de *repuesto* por si encontramos algún fallo en la prueba piloto poder sustituir la pregunta inadecuada.

Los tests demasiado largos pueden dar resultados sesgados debido a la fatiga de los participantes, por lo tanto la encuesta final que va a ser de 54 ítems. Sin embargo, como la encuesta inicial al final de cada función tiene una pregunta abierta para que los participantes puedan incluir las situaciones personales que les parezcan más difíciles de afrontar, es conveniente elaborar un test piloto que tenga 72 ítems, ya que nos de ahí se eliminarán las preguntas que resulten ambiguas o que no sean útiles para una evaluación fiable. Se da la ambigüedad de que algunos nativos consideran difíciles situaciones que los no nativos no ven como tal.

1.7.4. Validez y fiabilidad

Para elegir estos 72 ítems de una manera equilibrada entre percentiles se aplica el diagrama de cajas y bigotes. Este diagrama permite ver en los extremos los valores mínimos y máximos de grado de dificultad, que es la variable que con la que se trabaja.

Ilustración 14: Valores mínimos y máximos del grado de dificultad del estudio preliminar

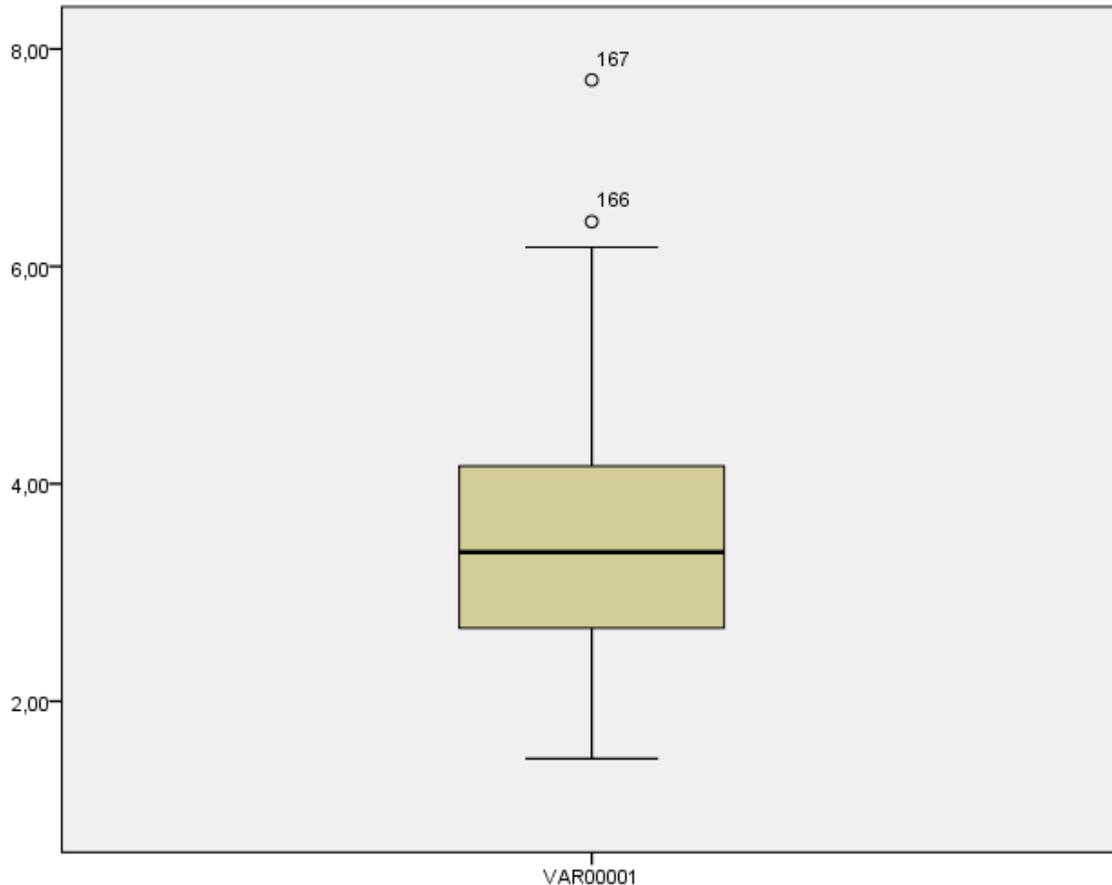


Tabla 7: Estadísticos descriptivos de la dificultad de las situaciones

N	Válidos	167
	Perdidos	0
Mediana		3,3720
Máximo		7,71
Mínimo		1,47
Percentiles	25	2,6500
	50	3,3720
	75	4,1820

La caja de cuartiles resultante del análisis indica que la dispersión de datos no es muy grande, aunque existen valores atípicos que alargan las líneas de máximo (7,71) y mínimo (1,47). La mediana, que divide la caja de cuartiles, se presenta sensiblemente

desplazada hacia la parte inferior (3,37) lo que supone que los ítems analizados se concentran mayoritariamente en la parte fácil de la escala de dificultad. Este análisis proporciona los datos suficientes para pasar a crear el test piloto de pragmática desarrollado en el apartado 2.3.1. («Desarrollo y descripción de los test piloto») de este capítulo.

2. Estudio principal

En este apartado se presenta el procedimiento sustentado por las bases teóricas correspondientes para la elaboración del test de nivel de comprensión pragmática.

El objetivo del *estudio principal* es el desarrollo de un test de nivel de comprensión pragmática para estudiantes chinos de ELE. Ya se ha visto en el capítulo 4 de este trabajo que, como fruto de los enfoques comunicativos introducidos en los años 70, los tests se han ido adaptando y se han centrado en medir sobre todo la competencia de los aprendientes desde una perspectiva funcional (Oller, 1979; Canale y Swain, 1980; Farhady, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Bachman y Palmer, 1996; Shohamy, 1996; Bachman y Palmer, 2010). Sin embargo, el test aquí propuesto va más allá de esta competencia funcional y tiene como objetivo separar la competencia de la comprensión pragmática del conocimiento y la competencia lingüística de los estudiantes.

Para diseñar y desarrollar el test de nivel de comprensión pragmática, se ha usado una metodología correlacional o psicométrica, mediante la cual se describen variables y se analizan sus relaciones a partir de una muestra representativa de sujetos. La información se recoge administrando a los sujetos que forman la muestra un test estandarizado que cumpla con los requisitos de utilidad propuestos por Bachman y Palmer (1996) y los requisitos estadísticos psicométricos de fiabilidad y validez. Es obvio, pues, que el desarrollo del test ha conllevado tomar decisiones sobre ciertos aspectos: definir el constructo, seleccionar la muestra, cómo pasar el test, cómo codificar y analizar la información obtenida y qué conclusiones podemos sacar de los datos recogidos. Todo esto se expone y analiza en los apartados que siguen.

2.1. Descripción del estudio principal

El estudio principal es determinante en este trabajo, ya que está destinado a describir en detalle los componentes del diseño del test que nos permitirá saber que la

comprensión que los participantes tienen de la pragmática se acerca al máximo a la realidad y que la puntuación que se les va a otorgar será útil para los objetivos de los administradores.

Todas las decisiones que se han ido tomando para elaborar el test han tenido en cuenta las seis cualidades propuestas por Bachman y Palmer (1996:17), para quienes la utilidad sólo existe si existen estas seis cualidades. Los criterios expuestos por Bachman y Palmer (1996) son: 1. *fiabilidad*, es decir, la coherencia de medición; 2. *validez del constructo*, una interpretación demostrada con pruebas de que los resultados del test miden la competencia de la lengua que queremos medir; 3. *autenticidad*, que relaciona las características de las tareas propuestas en el test con las características de las tareas del uso de la lengua meta; 4. *interactividad*, una cualidad profundamente implicada en los constructo que queremos evaluar y en las corrientes actuales de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras; 5. *impacto*, relacionado con el uso del test y su influencia en la sociedad; y, por último, 6. *factibilidad*, que está relacionada con la implementación del mismo (un test factible es aquel que puede ser implementado con los recursos disponibles, es decir, cuyo diseño, desarrollo y uso no exigen más recursos de los que ya existen).

Ilustración 15: Definición de la utilidad de un test según Bachman y Palmer¹⁴⁵

Utilidad = Fiabilidad + Validez del constructo + Autenticidad +
Interactividad + Impacto + Practicabilidad

El *diseño* del test es, en general, de un proceso lineal, aunque puede que algunas actividades se repitan. El resultado de este diseño es un documento que incluye:

- (1) una descripción de los objetivos del test;
- (2) una descripción del dominio del uso de la lengua meta y los tipos de tareas;
- (3) una descripción de los sujetos para los que se diseña el test;
- (4) un plan para evaluar las cualidades y la utilidad; y

¹⁴⁵ Esquema de Bachman y Palmer (1996:36) traducido por la autora.

(5) un inventario de los recursos requeridos y disponibles y un plan para su distribución (asignación) y tratamiento / administración.

(Bachman y Palmer, 1996:88)

El test de nivel de comprensión pragmática sigue el marco propuesto por Hudson, Detmer y Brown (1992-1996) y toma como ejemplo el diseñado por Röver (2005), así como las directrices marcadas por Bardovi-Harlig y Dörnyei (1998), Jianda (2004), Roever (2001) y Schauer (2009), aunque los ítems del test han sido diseñados específicamente para los estudiantes de español sinohablantes que se encuentran en situación de *study abroad* y no se adentra en el estudio de la producción.

2.2. Desarrollo del test: diseño

El diseño de este estudio es no experimental de campo transeccional o transversal descriptivo. Este tipo de diseños se pueden definir como «la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente las variables» (Gómez, 2006:102), es decir, al contrario de lo que pasa en las investigaciones experimentales en las que el investigador construye una situación para ver cómo reaccionan los sujetos investigados, en un diseño no experimental lo que hace el investigador es «observar fenómenos tal y como se dan [...] para después analizarlos» (Gómez, 2006:102). Se trata de una investigación transeccional o transversal, en oposición a las investigaciones longitudinales, porque «la recolección de los datos (medición bajo el enfoque cuantitativo) ocurre en un momento único» (Gómez, 2006:102-103) Además, este diseño transeccional es un diseño descriptivo, ya que tiene «como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables (dentro del enfoque cuantitativo) o proporcionar una visión de una comunicada, un fenómeno o una situación [...]» (Gómez, 2006:103).

2.2.1. Objetivos

Los objetivos del test son detectar el nivel de comprensión pragmática de los estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera que se encuentran estudiando en alguna universidad española.

2.2.2. Descripción del uso de la lengua meta

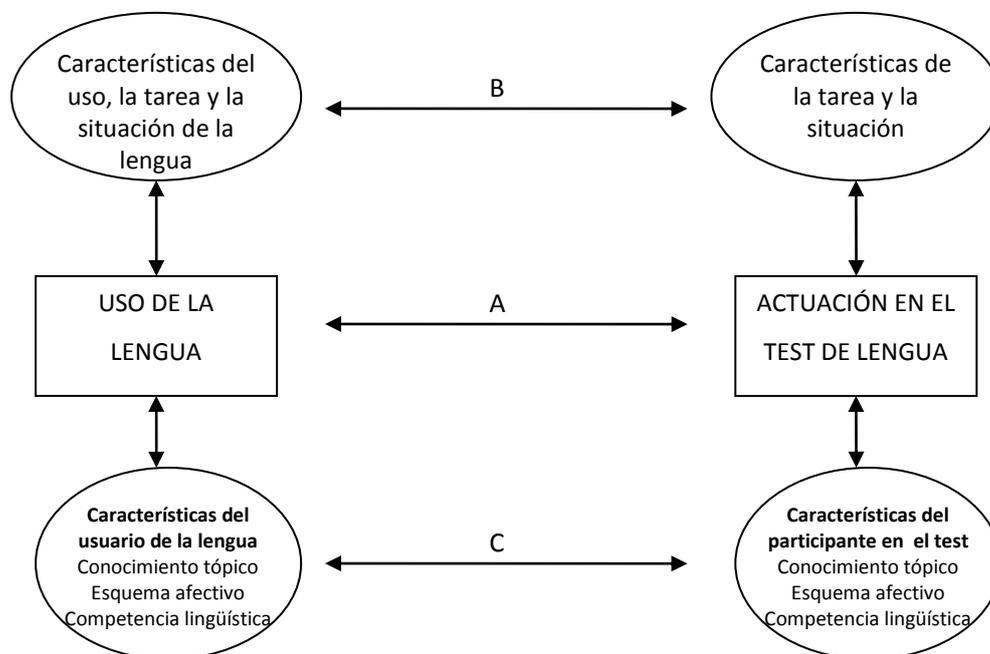
Para que el test sea útil en el momento de hacer inferencias con los resultados que obtengan los estudiantes, las preguntas y el lenguaje que aparezca en él deben estar relacionados con el uso de la lengua en situaciones auténticas extrínsecas al test. Los

ítems que cumplen con estas características permiten tomar decisiones de diferente índole. En el caso de este estudio se podrán tomar decisiones relevantes sobre cómo mejorar la manera de enseñar la pragmática, puesto que afloran los puntos fuertes y los puntos débiles de los estudiantes (Bachman y Palmer, 1996:10).

Gracias al marco teórico estudiado con anterioridad y al estudio preliminar, en el que los mismos estudiantes y algunos expertos nativos nos proporcionan esta información, podemos decir que los ítems cumplen con este requisito de calidad.

En el esquema propuesto por Bachman y Palmer reproducido a continuación, [A] representa la relación que debe existir entre el uso de la lengua¹⁴⁶ y la actuación del estudiante en el test, eje central cuando se diseña y desarrolla un test; [B] indica la importancia de demostrar las correspondencias entre las características del uso de la lengua en tareas y situaciones concretas y las tareas y situaciones representadas en el test; y [C] ilustra la relación que debe haber entre las características individuales de los estudiantes como usuarios de la lengua y las del grupo meta al que va dirigido el test (Bachman y Palmer, 1996:10).

Ilustración 16: Correspondencias entre el uso de la lengua y el rendimiento en una prueba de lengua¹⁴⁷



¹⁴⁶ Bachman y Palmer (1996) hablan de TLU (Target Language Use, en español «uso de la lengua meta»)

¹⁴⁷ El esquema es de Bachman y Palmer (1996:12) y ha sido traducido por la autora.

Conocer y detallar en qué parte del dominio de la lengua va a incidir el test es imprescindible para su diseño. En el punto 2.2.3. («Definición del constructo») de este Capítulo 5 se define el constructo del test.

Para la identificación y selección del uso de la lengua meta y para poder decidir cuáles son las tareas apropiadas y las muestras de lengua para este test, nos hemos centrado en el análisis de necesidades del grupo meta al que va dirigido y el tipo de actividades identificadas como eficientes por anteriores estudios (Hudson, Detmer, y Brown, 1992, 1995; Brown y Hudson, 2002; Jianda, 2004; Röver, 2005; Schauer, 2009; Taguchi, 2008).

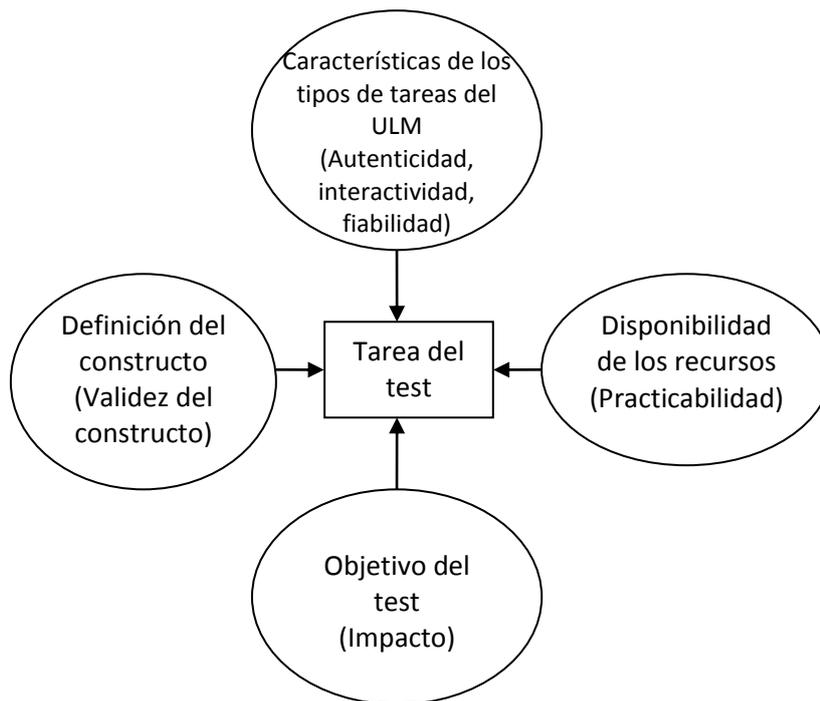
El análisis de necesidades se ha llevado a cabo siguiendo el procedimiento establecido por Bachman y Palmer (1996:102): (1) la identificación que hacen los candidatos de las situaciones más relevantes en las tareas cotidianas que deben llevar a cabo en un contexto universitario de *study abroad*; (2) la recogida de información, la identificación y desarrollo de procedimientos para diseñar las tareas; (3) la recogida de información sobre el dominio y las tareas que se van a evaluar en un trabajo común con estudiantes que cumplan el perfil del grupo meta; (4) el análisis de las características de las tareas; y (5) la organización de las tareas con características similares por grupos. La obtención de los ítems se ha realizado a través del PCIC (Instituto Cervantes, 2007) y de las situaciones proporcionadas por el estudio preliminar. Además, se han consultado corpus de ELE (Val.Es.Co, GRIALE, CORELE) para ver si ayudan a redactar los ítems correctamente.

Para el diseño de las tareas del test, se ha dividido el test en tres secciones: rutinas conversacionales, implicaturas y actos de habla. Como se trata de un test de nivel de comprensión pragmática, en los tres casos se diseñan actividades de elección múltiple con cuatro opciones por pregunta, como proponen Hudson, Detmer y Brown (1992, 1995) y, luego, lo aplican Jianda (2004) y Röver (2005). Teniendo en cuenta a Brown (1996) que aconseja no elaborar tests de lengua con más de 100 preguntas y a Röver (2005) que elabora un test de 18 preguntas por sección, se fija el número de ítems del test de nivel de comprensión pragmática en 54.

Sin embargo, debido al procedimiento de desarrollo estadístico del test, es necesario aumentar el número de ítems por sección de 18 a 24 (72 para la totalidad del test), es decir, crear 6 ítems más por sección con el objetivo de poder eliminar

después de pilotar el test las preguntas que no sean estadísticamente fiables. Esta técnica permite tener la opción de descartar aquellas preguntas que no se consideren válidas si se identifican como no significativas. Las preguntas no significativas son aquellas que proporcionan un número de errores o aciertos mayoritario o que se identifiquen como ambiguas. Para diseñar los ítems del test hay que tener en cuenta su autenticidad.

Ilustración 17: Consideraciones del diseño de los componentes and cualidades de utilidad en el desarrollo de las tareas del test¹⁴⁸



Por secciones, las tareas se diferencian en lo siguiente:

- Sección 1: *Rutinas conversacionales (cómo hablamos en situaciones concretas)*, se describe una situación y, a continuación, en un diálogo en el que se conoce una réplica y la otra está incompleta el candidato debe elegir la respuesta adecuada para completar la réplica.
- Sección 2, *Implicaturas (cuando hablamos de forma indirecta)*, se describe una situación para contextualizar y, a continuación, se presenta un diálogo completo de dos réplicas. El candidato tiene que interpretar qué quiere decir una de las personas que interactúan en el diálogo.
- Sección 3, *Actos de habla (conversaciones cotidianas)*, se describe una situación para contextualizar y se presenta un diálogo de dos réplicas con una sola réplica.

¹⁴⁸ El esquema es de Bachman y Palmer (1996:172) y ha sido traducido por la autora

Sección 1: *Rutinas conversacionales (cómo hablamos en situaciones concretas)*, se describe una situación y, a continuación, en un diálogo en el que se conoce una réplica y la otra está incompleta el candidato debe elegir la respuesta adecuada para completar la réplica:

Ilustración 18: Ejemplo del tipo de tarea de la Sección 1 (Rutinas)

TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA ESTUDIANTES CHINOS: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

Abandonar-> Continuaré más tarde

Clica en la opción correcta y luego en el botón "SIGUIENTE".

-Puedes parar cuando quieras y continuar en otro momento dándole al botón "CONTINUARÉ MÁS TARDE".

RECUERDA: Si le das al botón "ABANDONAR" ya no podrás seguir.

IMPORTANTE:
- Por favor, si tienes alguna duda NO PREGUNTES A NADIE, para el estudio es imprescindible que lo hagas solo.

***PREGUNTA 1**

Ana se toma un café en el bar y deja propina. El camarero le da las gracias.

Camarero: Gracias.

¿Qué crees que dirá Ana?

Ana:

- 1. "No, no."
- 2. "Para qué."
- 3. "Eso es todo."
- 4. "De nada."

<-Anterior Siguiete->

Sección 2, *Implicaturas (cuando hablamos de forma indirecta)*, se describe una situación para contextualizar y, a continuación, se presenta un diálogo completo de dos réplicas. El candidato tiene que interpretar qué quiere decir una de las personas que interactúan en el diálogo.

Ilustración 19: Ejemplo del tipo de tarea de la Sección 2 (Implicaturas)

TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA ESTUDIANTES CHINOS: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

Abandonar-> Continuaré más tarde

Clica en la opción correcta y luego en el botón "siguiente".

-Puedes parar cuando quieras y continuar en otro momento dándole al botón "Continuaré más tarde".

RECUERDA: Si le das al botón "Abandonar" ya no podrás seguir.

IMPORTANTE:
- Por favor, si tienes alguna duda NO PREGUNTES A NADIE, para el estudio es imprescindible que lo hagas solo.

***PREGUNTA 1**

Ana está comiendo en un restaurante.

Ana (a la mesa del al lado): Perdonen, ¿necesitan la sal?

¿Qué crees que quiere decir Ana?

- 1. Quiere saber si a la comida de los demás clientes también les falta sal.
- 2. Quiere saber si los comensales de la otra mesa ya se han puesto sal.
- 3. Quiere saber si puede usar el salero de la otra mesa.
- 4. Quiere saber si los comensales de la otra mesa comen con sal.

<-Anterior Siguiente->

71%

Sección 3, *Actos de habla (conversaciones cotidianas)*, se describe una situación para contextualizar y, a continuación, se presenta un diálogo de dos réplicas con una sola réplica. El candidato debe elegir la réplica que considera más adecuada para esa situación.

Ilustración 20: Ejemplo del tipo de tarea de la Sección 3 (Actos de habla)

TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA ESTUDIANTES CHINOS: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

Abandonar-> Continuaré más tarde

- Lee la situación y decide qué opción te parece más natural, teniendo en cuenta lo que dice la otra persona:

1. Recuerda que tu respuesta debe tener sentido, es decir, debe ser parte coherente de lo que dice la otra persona.
2. Piensa que se trata de conversaciones normales entre personas normales (no son conversaciones divertidas, poco educadas, etc.).

Clica en la opción correcta y luego en el botón "siguiente".

-Puedes parar cuando quieras y continuar en otro momento dándole al botón "Continuaré más tarde".

RECUERDA: Si le das al botón "Abandonar" ya no podrás seguir.

***PREGUNTA 2**

Carlos llega a casa y se encuentra a su vecina, una señora mayor, que va cargada con la compra. Se ofrece a ayudarla.

¿Qué crees que probablemente dirá Carlos?

Lee la respuesta de la vecina para estar seguro de que lo que Carlos dice es lo adecuado.

Carlos:

1. "Disculpe, ¿podría ayudarle a llevar la compra?"
2. "Déjeme que la ayude."
3. "¿Le importa que le suba la compra? Las bolsas pesan mucho y yo soy fuerte."
4. "¿Te ayudo?"

Vecina: "Gracias, chico..."

<-Anterior Siguiente->

87%

En el test resultante de este estudio, las tareas que se han diseñado no están relacionadas con el contexto académico, sino con la *vida real o cotidiana* de un estudiante universitario. Una de las dificultades de medir el uso de la lengua meta en el contexto de la vida real es que los estudiantes no tengan oportunidad de usar el español en situaciones fuera del aula. Éste no debería ser el caso en el que nos encontramos, ya que los estudiantes residen en España. Sin embargo, el test sería igualmente útil si lo administráramos a estudiantes chinos que estudiaran ELE en China para saber si realmente podrían resolver adecuadamente ciertas situaciones en la vida real española. Para la identificación del contexto real podemos aplicar lo que los estudios que hemos hecho y las experiencias de estudiantes que han vivido en España nos han proporcionado.

2.2.3. Definición del constructo

En este apartado se delimitan los conceptos teóricos sobre los que se ha elaborado el test. El test se elabora sobre un constructo teórico no medible de manera directa, por ello se hace necesario el desarrollo del test que nos ayude a medirlo a través de evidencias empíricas y observables (Thorndike, Hagen y Aramburo, 1980). Entendemos por constructo «*some postulated attribute of people, assumed to be reflected in test performance*¹⁴⁹» (Cronbach y Meehl, 1955:115) o «*the underlying ability or trait being measured by the test*¹⁵⁰» (McNamara, 2000:52). Así pues, el constructo define lo que queremos medir con el test y un test sólo será válido si validamos su constructo, es decir, si demostramos que mide aquello que efectivamente se quiere medir (Thorndike, Hagen, y Aramburo, 1980).

2.2.3.1. Delimitación de los conceptos: la pragmática y la pragmática de la interlengua

Para poder desarrollar con éxito el test, es de suma importancia delimitar el constructo objeto de estudio en este trabajo y de medición en el test propuesto en este estudio. Los conceptos básicos sobre el que está elaborado el test son la pragmalingüística y sociopragmática, así como los tres componentes de la misma que se miden en este test, los actos de habla, las implicaturas y las rutinas conversacionales

¹⁴⁹ Trad. de la A.: «algún atributo postulado que se asume que se refleja en el test» (Cronbach y Meehl, 1955:115)

¹⁵⁰ Trad. de la A.: «la competencia o rasgo subyacente que se mide con el test» (McNamara, 2000:52)

que se pueden encontrar ampliamente definidos en el Capítulo 2 (Aproximaciones conceptuales a la pragmática de la interlengua).

En la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera, Canale y Swain (1980) identifican la competencia pragmática como un componente básico de la competencia comunicativa. Sin embargo, según la revisión de la bibliografía existente sobre el tema, la evaluación de la competencia pragmática se encuentra todavía en una fase muy incipiente. Los estudios que profundizan sobre la elaboración de tests de pragmática de la interlengua son prácticamente inexistentes en español (a excepción de un primer acercamiento realizado por Hervás, Picó y Villarrubias (1990) referenciado en la revisión de los tests de pragmática existentes).

Cuando realizamos un análisis pragmático hay que tener en cuenta diferentes variables para la comprensión del enunciado. Las variables más relevantes son:

1. La situación, dónde y cuándo se produce el enunciado.
2. El contexto socio-cultural.
3. El número de personas y la relación entre las personas (el grado de imposición, la distancia social entre los hablantes y el poder diferencial).
4. El emisor.
5. El destinatario.
6. El enunciado y el tono del mensaje.

La transferencia lingüística puede darse en cualquier nivel de la lengua, fonológico, semántico, sintáctico y pragmático (Dagmar Scheu Lottgen y Corperías Aguilar (2000:53-68). Thomas, por su parte, definió la transferencia pragmlingüística como

*the inappropriate transfer of speech act strategies from one language to another, or the transferring from the mother tongue to the target language of utterances which are semantically/syntactically equivalent, but which, because of different "interpretative bias", tend to convey a different pragmatic force in the target language*¹⁵¹ (Thomas, 1983:101).

Por último, mencionar la dimensión referente al contenido en la que hay que detallar los aspectos de pragmática que sean relevantes para el test. Los actos de habla, la cortesía y los enunciados indirectos son los aspectos que han recibido más atención

¹⁵¹ Trad. de la A.: «la transferencia inadecuada de las estrategias de los actos de habla de una lengua a otra, o la transferencia de la lengua materna a la lengua meta de enunciados que son semántica o sintácticamente equivalentes, pero que, debido a diferentes "sesgos interpretativos" tienden a transmitir una fuerza pragmática distinta en la lengua meta.» (Thomas, 1983:101)

por parte de los investigadores: las disculpas (Olshtain y Cohen, 1983; Trosborg, 1987; Olshtain y Cohen, 1989; Maeshiba, Yoshinaga, Kasper y Ross, 1996;), las peticiones (Blum-Kulka, 1982; Blum-Kulka y Olshtain, 1986; House y Kasper, 1987; Takahashi y Beebe, 1987; Faerch y Kasper, 1989; Takahashi y DuFon, 1989; Ellis, 1992; Alonso Pérez-Ávila, 2005;), las quejas (Olshtain y Weinbach, 1987; Olshtain, 1989; Trosborg, 1995), los agradecimientos (Dumitrescu, 2006), los rechazos (De Pablos, 2006; Urbina, 2006); ciertos tipos de implicaturas conversacionales como la *Pope Q* (Bouton, 1994); las rutinas situacionales, macrolexemas ligados a una situación concreta, cuyo significado completo no se puede deducir necesariamente a partir de sus componentes (Coulmas, 1981; Roever, 1996); gestión del discurso —apertura y cierre de conversaciones, dar o tomar el turno de habla, etc. (House y Kasper, 1981; House, 1996); deíxis, como establecer una referencia de forma adecuada.

2.2.3.2. Delimitación de los conceptos: las rutinas conversacionales, las implicaturas y los actos de habla

Llegados a este punto paso a delimitar las tres partes de las que consta el constructo del test: las rutinas conversacionales, las implicaturas y los actos de habla.

a) Las rutinas conversacionales

Entendemos por fórmula rutinaria un enunciado que sigue unas pautas lingüísticas y extralingüísticas (Gumperz y Hymes, 1972) que se repiten siempre en los mismos contextos de forma ritualizada. Su uso inadecuado puede causar conflictos (descortesía) o desconcierto en las relaciones sociales.

Siguiendo los criterios establecidos para las otras dos secciones del test, en esta sección, también se ha escrito la batería de ítems correspondiente a las rutinas conversacionales considerando las características que marca Röver su propia taxonomía¹⁵² (2005:47). Estas condiciones son las siguientes:

1. Todos los personajes deben tener un nombre.
2. En cada ítem el intercambio es entre un hombre y una mujer.
3. Hombre y mujer deben estar distribuidos de forma más o menos uniforme en cuanto a la elección que debe tomar el candidato.

¹⁵² Desarrollada por él mismo en 1994.

4. Hay que definir la relación entre los interlocutores (amigos, compañeros, alumnos...).

5. Las situaciones tienen que resultar familiares a los candidatos.

b) Las implicaturas

Cuando hablamos de implicaturas, estamos haciendo referencia a los enunciados que emitimos cuando hablamos de forma indirecta, es decir, la información de los enunciados no se transmite de forma explícita.

En su test, Röver (2005) aplica un porcentaje de 66% de implicaturas convencionales y el 33% de no convencionales. En este caso se conservan las proporciones propuestas por Bouton y llevadas a cabo también por Röver y se resuelve que el test debe contener 16 preguntas con implicaturas convencionales y 8 preguntas con implicaturas no convencionales repartidas en los tres niveles. Nivel 1: 5 + 3 / Nivel 2: 6 + 2 / Nivel 3: 5 + 3.

Igual que la sección de las rutinas, para diseñar los ítems que componen la batería de preguntas de la parte de implicaturas del test, se ha seguido las condiciones que marca Röver (2005:46) en su estudio, siguiendo a Bouton (1988). Estas condiciones son las mismas que en la sección 1¹⁵³

c) Los actos de habla

Los actos de habla son unidades básicas de comunicación que transmiten la intención del hablante y, como tales, no pueden calificarse de correctos o incorrectos, ya que lo que pretenden no es afirmar que un enunciado sea verdadero o falso, sino si es adecuado o inadecuado dependiendo del contexto en el que se use (Austin, 1962). La teoría de Austin parte de la base de que los hablantes realizan *acciones* respecto a sus interlocutores dentro de un contexto determinado y ha sido la más aceptada para hablar del *lenguaje en acción* (Alcaraz, 1996a).

Para diseñar los ítems que componen la batería de preguntas de la parte de actos de habla del test, se siguen las condiciones que marca Röver (2005:49) en su estudio, adaptadas en su mayoría de Johnston, Kasper, y Ross (1998). Estas condiciones son las mismas que en las secciones 1 (rutinas) y 2 (implicaturas)¹⁵⁴.

¹⁵³ Véase pág. 190

¹⁵⁴ Véase pág.190

Además, se toma la clasificación de Searle para buscar un equilibrio entre los distintos actos de habla. Sin embargo, en las situaciones presentadas en el test el grado de imposición, en general, es bajo, ya que los intercambios suelen ser entre amigos o compañeros, los intercambios entre profesores o desconocidos son menos abundantes ya que en la vida real de los estudiantes también es así. La distancia social y el poder diferencial siempre son bajos.

Son múltiples las investigaciones en las que se estudian los actos de habla (Blum-Kulka, 1982; Cohen, Olshtain y Rosentstein, 1986; House y Kasper, 1987; Olshtain y Weinbach, 1987; Takahashi y Beebe, 1987, 1993; Kasper, 1989; Beebe et al., 1990; Ikoma, 1993; Trosborg, 1995; Gass y Neu, 1996; Gutiérrez-Colón, 2001; Alvarado Ortega, 2010), pero en la mayoría de casos estos estudios se centran en unos pocos actos de habla, principalmente peticiones, disculpas, rechazos y quejas. Existe acuerdo con Yamashita (2008) en que es más apropiado incluir otros actos de habla como mandatos, promesas o agradecimiento, entre otros, para poder medir la pragmática de la interlengua de los los candidatos.

2.2.4. Definición de las variables

Las variables hacen referencia a los aspectos que cambian en los sujetos que forman parte de la muestra (sexo, edad, nacionalidad, nivel de lengua...). Ayudan a predecir la variable dependiente, es decir el nivel de comprensión pragmática que tienen los sujetos. Se identifican seis variables independientes asignadas y una variable dependiente. A continuación se relacionan sus definiciones conceptuales y operacionales.

2.2.4.1. Definiciones operativas de las variables

Variables independientes asignadas:

Sexo: variable cualitativa dicotómica que distingue biológicamente al hombre de la mujer. Se refiere a la información proporcionada por la población sobre los datos de la muestra, bajo los valores hombre o mujer.

Edad: variable cuantitativa operativizada en años cumplidos desde la fecha de nacimiento hasta la fecha de administración del test. La edad es uno de los factores personales que influye en el aprendizaje de una lengua, tanto si se da en el contexto del aula como fuera de ella. En la práctica didáctica, la consideración de la edad como un factor determinante en el aprendizaje tiene consecuencias en el desarrollo del

currículo: en la fijación de los objetivos, en la selección de los contenidos, en el diseño del programa, en el tipo de actividades y la secuencia de su realización; también incide en la producción y selección de materiales didácticos o en los exámenes, entre otros aspectos. Se toma como referencia los datos proporcionados por la muestra en rangos de edad: entre 18 y 23 años; entre 24 y 30 años; y entre 31 y 40 años. Estos rangos de edad se establecen de forma orientativa de acuerdo a los ciclos de la enseñanza superior (grado hasta los 23, máster hasta los 30 y doctorado hasta los 40) y las distintas etapas biológicas que caracterizan a la población objeto de estudio (emancipación, matrimonio y maternidad, y consolidación).

Nivel de español: Nivel de lengua que los sujetos que forman parte de la muestra tienen acreditado por un diploma oficial o una prueba de competencia lingüística. Operativizada como una escala ordinal de 6 niveles. sobre la información proporcionada del diploma de ELE que tienen expedido por el Instituto Cervantes: DELE B1, DELE B2, DELE C1, DELE C2; o el Examen de Español como Especialidad de Nivel 4 (EEE-4) y de nivel 8 (EEE-8). El nivel de los exámenes EEE-4 y EEE-8 equivaldrían a los niveles B2 y C1 del MCER (Querol Bataller, 2014). No obstante, el test va precedido de una prueba de nivel gramatical para poder contrastar el nivel declarado con el nivel gramatical que tienen los sujetos.

Pareja española: variable cualitativa dicotómica (valores sí o no) que refleja la relación afectiva que tienen con la lengua española a través de una relación sentimental. A partir de los datos proporcionados en el test sobre los datos personales de los sujetos se establece si la población tiene o ha tenido pareja española cuya influencia puede haber influido en el nivel de pragmática del participante en el estudio.

Tiempo de residencia en España o en un país hispanohablante: operativizada con el tiempo expresado en (años / meses). Se diferencia entre tiempo de residencia en España y tiempo de residencia previa en algún país hispanohablante, ya que la influencia en la adquisición y el aprendizaje de la lengua según la zona donde se ha residido puede desviar de forma significativa los datos para el estudio, especialmente en lo referente a la pragmática de la interlengua.

Estudios universitarios: variable cualitativa dicotómica que indica si están cursando estudios relacionados con la lengua en la universidad española. Se diferencia entre si lo que están estudiando está relacionado con la lengua española (especialización en

español, máster en ELE, curso de lengua y cultura española, etc.) o, por lo contrario, los estudios no tienen relación directa con el español.

Variable dependiente asignada:

Nivel de comprensión pragmática: el nivel de la población la comprensión del lenguaje en función de la relación que se establece entre enunciado –contexto– interlocutores. Está compuesta aditivamente por la suma de tres subescalas obtenidas empíricamente (*rutinas, implicaturas y actos de habla* descritas en el constructo). Los resultados del test nos indicarán el nivel de comprensión pragmática en ELE de la población estudiada, de acuerdo con los valores proporcionados por la respuesta de cada uno de los ítems de los que está compuesto el test en cada una de sus secciones: actos de habla, implicaturas y rutinas conversacionales.

2.3. Desarrollo del test: operacionalización

La operacionalización del test viene dada por estos tres principios ¹⁵⁵:

Principle 1. It is the overall usefulness of the test that is to be maximized, rather than the individual qualities that affect usefulness.

Principle 2. The individual test qualities cannot be evaluated independently, but must be evaluated in terms of their combined effect on the overall usefulness of the test.

Principle 3. Test usefulness and the appropriate balance among the different qualities cannot be prescribed in general, but must be determined for each specific testing situation.

(Bachman y Palmer, 1996:18)

La operacionalización del test implica la descripción del tipo de pregunta de la que va a constar y un borrador o proyecto (Bachman y Palmer 1996:90) en la que se describa su organización. En esta fase también hay que incluir el desarrollo y elaboración de los ítems, la creación de las instrucciones y enunciados. En esta fase hay que especificar el método de corrección y puntuación.

Siguiendo este esquema, en la parte operacional del desarrollo del test lo primero que hay que decidir es cuántas partes y cuántos ítems van a formar parte del test. Los estudios de estadística básica dicen que el coeficiente de fiabilidad aumenta si

¹⁵⁵ Trad. de la A.: Principio 1. Es la utilidad global de la prueba que se va a maximizar, más que las cualidades individuales que afectan a su utilidad.

Principio 2. Las cualidades individuales del test no se pueden evaluar de manera independiente, sino que deben ser evaluadas en términos de su efecto combinado en la utilidad global del test.

Principio 3. Utilidad del test y el equilibrio adecuado entre las distintas cualidades no pueden ser prescritos en general, sino que deben ser determinados para cada situación concreta del test. (Bachman y Palmer, 1996:18)

aumenta el número de ítems, pero eso no significa que los tests más largos sean más homogéneos, es decir, que midan con más claridad el mismo rasgo (Cronbach y Meehl, 1955). Es bastante frecuente que con un conjunto menor de ítems y un mayor número de opciones para la respuesta, la fiabilidad sea parecida (en este caso se proponen cuatro posibilidades de respuestas con sólo una respuesta adecuada) «con un número menos de ítems pero con más respuestas se puede conseguir una fiabilidad semejante a la que conseguiríamos con más ítems y menos respuestas» (Morales Vallejo, 2007:19). Sin embargo, más importante que el número de ítems que necesitamos para el test es que estos ítems midan lo que queremos medir en los tres niveles (bajo, medio o alto).

En cuanto a los tests de lengua, es recomendable que un test de lengua de elección múltiple tenga como máximo 100 ítems (Brown, 2008; Brown y Ahn, 2011). Röver (2005) en su test propone 54 ítems, clasificados en 3 secciones de 18 ítems cada uno. Teniendo en cuenta estos antecedentes, se ha tomado la decisión de que el test final tenga 54 preguntas, al igual que el de Röver, con 18 ítems por sección. Las secciones en las que se divide el test son «Sección 1: Rutinas, o el uso de la lengua en situaciones concretas», «Sección 2: Implicaturas, o cuando hablamos de forma indirecta» y «Sección 3: Actos de habla, o conversaciones cotidianas». Las tres secciones tienen la misma importancia ya que de ellas se deriva la comprensión del español más allá de su comprensión lingüística.

Este test va a ratificar que es posible medir el nivel de comprensión pragmática de forma fiable con un test de calidad para un grupo de aprendientes específico, confirmar si la percepción de dificultad de ciertas situaciones en las que entra la pragmática coincide con la realidad comparando los resultados del estudio previo con los resultados de este test y confirmar que el nivel de comprensión pragmática de los estudiantes universitarios chinos de ELE no siempre se corresponde con su nivel de gramática. Sin embargo, el uso final y más útil de este test será determinar el nivel de comprensión pragmática del español que los participantes tienen.

En el momento de desarrollar el test es importante tener en cuenta las inferencias que se derivan de los participantes, tales como el hecho de que éstos se encuentran en contexto universitario y en programas de *Study Abroad* (inmersión lingüística). Estas inferencias permitirán tomar decisiones concretas en cada fase de elaboración del test

y determinar cómo debe definirse el constructo para poder medirlo y cómo se puntuará. Además, estas inferencias van a permitir ampliar la investigación hacia otros aspectos que interesen.

Otras de las decisiones que hay que tomar en la preparación del test están relacionadas con el nivel de los participantes, el diagnóstico lingüístico y el progreso de los mismos. El nivel de los participantes permitirá comparar su nivel de pragmática con su nivel de gramática, y confirmar o desmentir la hipótesis de que el nivel de lengua que tienen los estudiantes universitarios sinohablantes de ELE no se corresponde con el nivel de pragmática que tienen. Además, se confirmará si las situaciones que los estudiantes definen en la encuesta inicial como fáciles o difíciles de resolver se corresponden con los resultados obtenidos por el test. El diagnóstico lingüístico determinará cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles de los participantes y ayudará a diseñar programas de ELE que incluyan tareas de pragmática específicas para este perfil de estudiante. Por último, el progreso de los estudiantes permitirá ver si vivir en España les ayuda a mejorar su nivel de pragmática.

El proceso seguido para el desarrollo del test ha sido laborioso y ha requerido de varias fases¹⁵⁶:

1. Redacción de los ítems para el test piloto a partir de los escenarios obtenidos en el estudio preliminar.
2. Administración del test con 24 ítems por sección para poder eliminar los ítems ambiguos y los poco auténticos.
3. Revisión de los resultados del test piloto administrado a los nativos con el feedback de autenticidad que estos aportan.
4. Redacción y eliminación de los ítems revisados por los expertos nativos.
5. Redacción del cuestionario para pilotar entre estudiantes no nativos.
6. Revisión del cuestionario con especial atención a los ítems que resulten ambiguos o que den como resultado un 100% de aciertos o errores.
7. Redacción final del test con la eliminación de las preguntas conflictivas, modificando aquellas poco auténticas por propuestas hechas por los nativos e incluyendo propuestas de distractores proporcionados por los estudiantes chinos que

¹⁵⁶ Véase cuadro-resumen en la pág. 162

forman parte de la administración piloto del test. El cuestionario se reduce a 18 ítems por sección.

8. Redacción de un test previo al test de comprensión pragmática para verificar el nivel de gramática de español de los estudiantes que participan en este estudio.

2.3.1. Desarrollo y descripción de los tests piloto

El test está estructurado en tres secciones: rutinas conversacionales, implicaturas y actos de habla. El número de ítems final por sección es de 18, pero en los tests piloto¹⁵⁷ (1 y 2) se ha optado por ampliar las preguntas a 24 por sección con el fin de poder eliminar las que resulten ambiguas o poco auténticas después de que éste lo hayan revisado expertos y se haya probado con hablantes no nativos. Los distractores están basados todos en la adecuación pragmática, no tienen errores gramaticales, aunque sí formas no adecuadas en español. En el desarrollo del test también he tenido en cuenta que los ítems proporcionen un contexto suficientemente amplio para que sea comprensible para cualquier nativo, pero que no suponga una sobrecarga cognitiva para los participantes.

Para asegurar que las preguntas redactadas y las interacciones sean totalmente auténticas en cuanto a contexto y a lengua oral, se administran tres tests piloto en tres fases distintas. En una primera fase, expertos nativos (18 profesores de ELE) responden a las preguntas del test. Cogemos las respuestas de los nativos como la válida, ya que la *norma del hablante nativo* se reconoce como la adecuada (Kasper, 1995; North, 2000; Roever, 2000; McNamara y Roever, 2006). En una segunda fase, se administra el mismo test a 18 estudiantes chinos con un nivel de español que va del B2 al C2 del MCER y se les pide que respondan de igual modo a las mismas preguntas de las tres secciones. En una tercera fase, una vez recogidos los resultados, se analizan las respuestas proporcionadas por estos colectivos con el fin de eliminar o modificar los ítems que aparecen como inadecuados, ya sea por su grado de autenticidad, por su ambigüedad o porque se obtiene información que posibilita la introducción de opciones más apropiadas, son pragmáticamente más adecuadas o son más apropiados como distractores. El resultado es un test que conserva las tres secciones iniciales pero esta vez con 18 ítems por sección en lugar de 24, con un total de 54 ítems.

¹⁵⁷ Véase cuadro-resumen en la pág. 162

a) Descripción del test piloto 1

El test piloto 1¹⁵⁸ se administra a, expertos hablantes nativos (18 profesores de ELE) y su objetivo es comprobar el grado de autenticidad que presentan los enunciados de los ítems. El test presenta cuatro posibles respuestas para cada ítem más una respuesta abierta llamada *Otra* en el que el participante puede añadir su propuesta de muestra de lengua si considera otra más real. De entre todas las opciones presentadas como posibles respuestas se pueden elegir dos, en cuyo caso se activa una pregunta dinámica en la que se debe responder cuál de ellas es la respuesta preferida. Después de estas dos preguntas, se introduce en el test un apartado en el que los nativos expertos deben dar un grado de autenticidad a cada respuesta y, para ello, hay que marcar una opción en una escala de cuatro grados que son los siguientes: «Nada real», «Poco real», «Bastante real», «real». Finalmente, se incluye un ítem en forma de pregunta abierta en el que los colaboradores nativos pueden añadir observaciones y comentarios sobre el ítem.

Ilustración 21: Ejemplo del interfaz del test piloto para nativos

SECCIÓN 1: RUTINAS NATIVOS (USO DE LA LENGUA EN SITUACIONES CONCRETAS)

Abandonar-> Continuaré más tarde

4.- PREGUNTA 1 - N1-S130-S38-C3-PCIC F 5.13.

INSTRUCCIONES:
Vas a leer una serie de situaciones y tú vas a tener que decidir qué dirá la persona que se encuentra en esa situación. Cuando lo hayas decidido, clicas en la opción correcta y luego en el botón "siguiente".

1. Elige la opción que te parezca más adecuada.
2. Si dudas entre dos, marca las dos.
3. Si has marcado dos respuestas, marca cuál es tu preferida.
4. Si se te ocurre una mejor puedes escribirla en el recuadro destinado a ello.

* Ana se toma un café en el bar y deja propina. El camarero le da las gracias.
Camarero: Gracias.
¿Qué crees que dirá Ana?

a) "No, no."
 b) "Para qué."
 c) "Eso es todo."
 d) "De nada."
 Otra (por favor, especifica)
No dice nada.

* He marcado dos respuestas, pero mi respuesta preferida es:
 a b c d Otra

* ¿Qué grado de veracidad le das a la situación?
 Nada real Poco real Bastante real Real

Te agradezco cualquier observación o comentario que quieras hacerme:

<-Anterior Siguiente->

14%

¹⁵⁸ Véase cuadro-resumen en la pág. 162

Para redactar las interacciones y situaciones orales presentadas en el test piloto 1 y 2 se han consultado manuales, tenido en cuenta sugerencias de profesores expertos conocedores del contexto universitario y adaptado ejemplos del PCIC (Instituto Cervantes, 2007).

El usuario del test debe elegir la opción que considere pragmáticamente más adecuada entre las cuatro opciones proporcionadas teniendo en cuenta el contexto que se describe en cada pregunta. Todas las opciones proporcionadas como posibles respuestas son gramaticalmente correctas, aunque sólo una de ellas es pragmáticamente adecuada. Al redactar los distractores, es decir, las opciones ofrecidas como respuestas no adecuadas, se ha considerado el contexto y la pragmática china para que éstos sean adecuados en la cultura china y poco adecuados en la española. Estos distractores también se han obtenido a partir de las respuestas no adecuadas y las respuestas sugeridas por estudiantes chinos que han formado parte del test piloto a hablantes no nativos.

Antes de empezar el test piloto propiamente dicho existen dos apartados en los que se informa al usuario y uno destinado a recoger los datos personales relevantes de la persona participante. El apartado 1 es sensiblemente distinto en cada una de las secciones, ya que en él se introduce el test con una pequeña explicación sobre el objetivo del mismo, un agradecimiento y se informa al usuario del tiempo que le va a llevar hacerlo. También se le informa de que no es necesario responder a todas las preguntas de una sola vez, sino que puede parar y seguir en otro momento. La parte en la que se habla del objetivo del test varía en cada sección.

En las siguientes páginas se pueden ver algunas muestras con las capturas de pantalla que se han realizado del test:

- Muestra de la introducción en la sección 1 «Rutinas»
- Muestra de la introducción en la sección 1 «Implicaturas»
- Muestra de la introducción a la sección 3 del test piloto para nativos
- Muestra de las instrucciones para responder a la sección 1 «Rutinas»
- Muestra de las instrucciones para responder a la sección 2 «Implicaturas»
- Muestra de las instrucciones para responder a la sección 3 «Actos de habla»
- Muestra de la parte del test piloto 1 (datos personales del usuario)

Ilustración 22: Muestra de la introducción en la sección 1 «Rutinas»

SECCIÓN 1: RUTINAS (USO DE LA LENGUA EN SITUACIONES CONCRETAS)

Abandonar-> Continuaré más tarde

1.- INTRODUCCIÓN

Esta encuesta tiene como finalidad obtener las muestras de lengua que los hablantes nativos de español consideramos adecuadas ante las situaciones que se presentan a continuación. Te agradezco de antemano que contestes a las preguntas. Calculo que te va a llevar unos 20 minutos. Si lo deseas, puedes parar a la mitad y continuar en otro momento.

Siguiente->

4%

Ilustración 23: Muestra de la introducción en la sección 1 «Implicaturas»

SECCIÓN 2: IMPLICATURAS (CUANDO HABLAMOS DE FORMA INDIRECTA)

Abandonar-> Continuaré más tarde

1.- INTRODUCCIÓN

Esta encuesta tiene como finalidad obtener las inferencias que los hablantes nativos de español hacemos frente a ciertas implicaturas. Te agradezco de antemano que contestes a las preguntas. Calculo que te va a llevar unos 20 minutos. Si lo deseas, puedes parar a la mitad y continuar en otro momento.

Siguiente->

4%

Ilustración 24: Muestra de la introducción a la sección 3 del test piloto para nativos

SECCIÓN 3: ACTOS DE HABLA (CONVERSACIONES COTIDIANAS)

Abandonar-> Continuaré más tarde

1.- INTRODUCCIÓN

Esta encuesta tiene como finalidad obtener muestras de conversaciones cotidianas de los hablantes nativos de español. Te agradezco de antemano que contestes a las preguntas. Calculo que te va a llevar unos 20 minutos. Si lo deseas, puedes parar a la mitad y continuar en otro momento.

Siguiente->

4%

El apartado 2 también cambia en cada sección pues da las instrucciones de cómo hay que contestar al test y de qué tipo de preguntas se presentan.

Ilustración 25: Muestra de las instrucciones para responder a la sección 1 «Rutinas»

SECCIÓN 1: RUTINAS (USO DE LA LENGUA EN SITUACIONES CONCRETAS)

Abandonar-> Continuaré más tarde

2.- INSTRUCCIONES

En esta sección podrás comprobar tus conocimientos sobre el uso de la lengua en situaciones concretas.

Encontrarás 24 situaciones y no hay un tiempo establecido para contestarlas.

Vas a leer una serie de situaciones y tú vas a tener que decidir qué dirá la persona que se encuentra en esa situación. Cuando lo hayas decidido, clicla en la opción correcta y luego en el botón "siguiente".

<-Anterior Siguiente->

7%

Ilustración 26: Muestra de las instrucciones para responder a la sección 2 «Implicaturas»

SECCIÓN 2: IMPLICATURAS (CUANDO HABLAMOS DE FORMA INDIRECTA)

Abandonar-> Continuaré más tarde

1.- INTRODUCCIÓN

Esta encuesta tiene como finalidad obtener las inferencias que los hablantes nativos de español hacemos frente a ciertas implicaturas. Te agradezco de antemano que contestes a las preguntas. Calculo que te va a llevar unos 20 minutos. Si lo deseas, puedes parar a la mitad y continuar en otro momento.

Siguiente->

4%

Ilustración 27: Muestra de las instrucciones para responder a la sección 3 «Actos de habla»

SECCIÓN 3: ACTOS DE HABLA (CONVERSACIONES COTIDIANAS)

Abandonar-> Continuaré más tarde

2.- INSTRUCCIONES

En esta sección se presentan 24 breves conversaciones cotidianas, después de leer cada situación y la conversación que le sigue, debes elegir la opción que te parezca más natural. No hay un tiempo limitado para responder.

Cuando la hayas elegido, clicas en la opción u opciones que creas adecuadas y luego en el botón "siguiente".

<-Anterior Siguiente->

7%

El apartado 3 está destinado a recoger los datos personales relevantes de cada sujeto que participa en el test piloto, por lo tanto es igual en las tres secciones.

Ilustración 28: Muestra de la parte del test piloto 1 (datos personales del usuario)

SECCIÓN 3: ACTOS DE HABLA (CONVERSACIONES COTIDIANAS)

Abandonar-> Continuaré más tarde

3.- DATOS PERSONALES

Por favor, aunque la encuesta es anónima, necesito algunos de tus datos personales.

***Nacionalidad:**

Española
 Otra (Por favor especifica)

***Edad:**

Entre 18 y 23 años Entre 24 y 30 años Entre 31 y 40 años Entre 41 y 50 años Más de 50 años

***Sexo:**

Hombre
 Mujer

***¿Cuál es tu lengua materna?**

Español
 Catalán
 Otra, pero domino el español a nivel nativo (por favor, especifica)

***¿Eres profesor de E/LE?**

Sí
 No

***Tiempo de experiencia como profesor de ELE:**

Inexperto
 Principiante
 Experto

***¿Eres estudiante universitario?**

Sí
 No

***Si eres estudiante universitario, ¿estudias alguna carrera relacionada con la lengua?**

a) Sí.
 b) No.
 NS/NC

<-Anterior Siguiente->

11%

Cada ítem presentado en el test está compuesto de una contextualización de la situación distinta en cada sección. Los participantes en el test piloto deben elegir la opción más adecuada entre las que se presentan. Existe la posibilidad de elegir entre más de una opción. En el caso de que se elijan como adecuadas dos opciones, el participante debe decidir cuál de ellas era la opción preferida. También se da la posibilidad de que se aporte otra opción como una opción más adecuada en *otra*. A continuación el participante debe graduar el nivel de autenticidad de la respuesta en una escala de cuatro: *nada real, poco real, bastante real, real*. Finalmente se deja una pregunta abierta que permite aportar comentarios u observaciones que puedan enriquecer la investigación. Los personajes que se usan en las situaciones e interacciones siempre son los mismos, para no entrar en ambigüedades de género, distancia, etc.

En la sección 1, en la que se mide el nivel de pragmática relacionado con las rutinas la pregunta consiste en la descripción de una situación y la interacción entre los dos personajes principales, Ana y Carlos. Se trata de que el usuario del test elija entre cuatro opciones la reacción del otro personaje.

En las siguientes páginas se pueden algunas muestras con las capturas de pantalla que se han realizado del test:

- Ejemplo de pregunta de la Sección 1: «Rutinas»
- Ejemplo de pregunta de la sección 2: «Implicaturas»
- Ejemplo de pregunta de la sección 3: «Actos de habla»

Ilustración 29: Ejemplo de pregunta de la Sección 1: «Rutinas»

SECCIÓN 1: RUTINAS (USO DE LA LENGUA EN SITUACIONES CONCRETAS)

Abandonar-> Continuaré más tarde

7.- PREGUNTA 4 - N1-S62-S12-C2-PCIC F3.13.

INSTRUCCIONES:

Vas a leer una serie de situaciones y tú vas a tener que decidir qué dirá la persona que se encuentra en esa situación. Cuando lo hayas decidido, clicla en la opción correcta y luego en el botón "siguiente".

1. Elige la opción que te parezca más adecuada.
2. Si dudas entre dos, marca las dos.
3. Si has marcado dos respuestas, marca cuál es tu preferida.
4. Si se te ocurre una mejor puedes escribirla en el recuadro destinado a ello.

*** Ana no puede ir a la fiesta de fin de curso porque está enferma y su amigo Carlos le dice que lo siente mucho.**
Ana: Me encuentro fatal, no voy a poder ir a la fiesta de fin de curso con esta gripe.

¿Cómo crees que va a reaccionar Carlos, su amigo?

a) "Estoy triste."
 b) "Te acompaño en el sentimiento."
 c) "¡Qué lástima que no puedas ir a la fiesta!"
 d) "Esto es lo peor."
 Otra (Por favor especifica)

*** He marcado dos respuestas, pero mi respuesta preferida es:**

a b c d Otra

*** ¿Qué grado de veracidad le das a la situación?**

Nada real Poco real Bastante real Real

Te agradezco cualquier observación o comentario que quieras hacerme:

<-Anterior Siguiete->

25%

En la sección 2, en la que se mide el nivel de pragmática relacionado con las implicaturas, se describe una situación y a continuación los personajes dicen un enunciado. El usuario debe elegir cuál de las opciones presentadas es la que corresponde con la intención del hablante.

Ilustración 30: Ejemplo de pregunta de la sección 2: «Implicaturas»

SECCIÓN 2: IMPLICATURAS (CUANDO HABLAMOS DE FORMA INDIRECTA)

Abandonar-> Continuaré más tarde

7.- PREGUNTA 4 - N1-S30-S30-C1-PCIC F2.15 TEP 2.5.2.

INSTRUCCIONES:

En esta sección podrás comprobar si entiendes bien a la gente cuando hablan de forma indirecta. Encontrarás 24 situaciones y no hay un tiempo limitado para contestarlas.

Vas a leer una serie de situaciones y una de las personas que forman parte de la situación va a hablar. En cada situación vas a tener que decidir qué crees que quiere decir esa persona. Cuando lo hayas decidido, clics en la opción correcta y luego en el botón "siguiente".

1. Elige la opción que te parezca más adecuada.
2. Si dudas entre dos, marca las dos.
3. Si has marcado dos respuestas, marca cuál es tu preferida.
4. Si se te ocurre una mejor puedes escribirla en el recuadro destinado a ello.

***Ana tiene clase a las 17h y el profesor, que siempre es puntual, no llega.**

Ana: ¿Alguien sabe dónde está el profesor?

¿Qué crees que quiere decir Ana?

a) Ana está preocupada por el profesor.

b) Ana está buscando al profesor.

c) Ana quiere saber si se ha anulado la clase.

d) Ana quiere saber si habrá clase otro día.

Otra (Por favor especifica)

***¿Qué grado de veracidad le das a la situación?**

Nada real Poco real Bastante real Real

Te agradezco cualquier observación o comentario que quieras hacerme:

<-Anterior Siguiete->

25%

En la sección 3, se presenta la situación seguida de una interacción oral (aunque transcrita) y la tarea consiste en elegir la réplica más natural.

Ilustración 31: Ejemplo de pregunta de la sección 3: «Actos de habla»

SECCIÓN 3: ACTOS DE HABLA (CONVERSACIONES COTIDIANAS)

Abandonar-> Continuaré más tarde

22.- PREGUNTA 19 - N3-S95-S3-C3

INSTRUCCIONES:

En esta sección se presentan 24 breves conversaciones cotidianas, después de leer cada situación y la conversación que le sigue, debes elegir la opción que te parezca más natural. No hay un tiempo limitado para responder.

Cuando la hayas elegido, clic en la opción u opciones que creas adecuadas y luego en el botón "siguiente".

1. Elige la opción que te parezca más adecuada.
2. Si dudas entre dos, marca las dos.
3. Si has marcado dos respuestas, marca cuál es tu preferida.
4. Si se te ocurre una mejor puedes escribirla en el recuadro destinado a ello.

***Ana tiene que hacer una tarea para la clase que consiste en ir a un centro comercial y entrevistar a unos cuantos españoles. Tiene que pedir a desconocidos si pueden responder un cuestionario.**

¿Qué crees que dirá Ana?

- a) "Oiga, necesito su ayuda, ¿puede contestar un cuestionario, por favor?"
- b) "Perdone, ¿me podría responder unas preguntas, por favor? Es para un trabajo de la universidad."
- c) "Perdone, ¿puede ayudarme en mi trabajo? Son unas preguntas muy cortas. Gracias."
- d) "Perdone, por favor, ¿me presta su atención cinco minutos? Tengo unas preguntas para un trabajo."
- Otra (Por favor específica)

***¿Qué grado de veracidad le das a la situación?**

Nada real Poco real Bastante real Real

Te agradezco cualquier observación o comentario que quieras hacerme:

<-Anterior Siguiete->

79%

b) Test piloto 2 (no nativos)

El test piloto 2¹⁵⁹ se administra a, hablantes no nativos (12 estudiantes chinos de ELE con un nivel de español de entre B2 y C2). Su objetivo es, por una parte, comprobar que los ítems no contienen ambigüedades y son comprensibles y, por otra parte, recoger nuevos datos que sirvan para redactar distractores específicos para el grupo meta.

El test piloto 2 está diseñado con la misma estructura que el test piloto 1. El test consta de también de una primera y una segunda pantalla idéntica a la del test piloto 1 en la se presenta el test y se dan las instrucciones para contestarlo. A continuación, en la tercera pantalla se pide a los estudiantes que contesten a una serie de preguntas personales relevantes para la investigación.

En el test piloto 2 las preguntas (enunciados y opciones de respuesta) aparecen igual que en el test piloto 1. Los cambios y modificaciones no se aplican hasta que se analizan los datos proporcionados por el test piloto 1 y el test piloto 2. Pocos estudiantes propusieron distractores nuevos o completaron las preguntas abiertas¹⁶⁰, pero sus respuestas en las opciones múltiples proporcionadas en cada ítem ayudaron a establecer posibles distractores y a conocer qué preguntas pueden conllevar ambigüedades o alguna dificultad extralingüística.

c) Test piloto 3

Una vez analizados los datos de los tests piloto 1 y 2 se procede a modificar los ítems o a eliminarlos. Al modificar el test para obtener el *test piloto 3* también se elimina la posibilidad de poder elegir dos de las cuatro opciones propuestas como respuesta, el usuario está obligado a escoger sólo una opción y se eliminan las preguntas sobre el grado de autenticidad y las preguntas abiertas para sugerencias. Se trata de un test mucho más asequible en términos de tiempo.

El test piloto 3, se administra a 18 hablantes nativos, estudiantes y población general para verificar que no existen fallos en la elaboración de las preguntas. Con las respuestas de estos dos colectivos contrastamos que el test piloto 3 podrá administrarse como test definitivo, ya que sus 54 ítems (18 por sección) no son

¹⁵⁹ Véase cuadro-resumen en la pág. 162

¹⁶⁰ Véase anejo 1

susceptibles de ambigüedad. Todos los hablantes nativos identificaron como adecuadas las mismas respuestas. La estructura de este tercer test piloto es prácticamente igual que los dos anteriores, con la salvedad de los cambios introducidos para su uso final. Una vez analizados los resultados, revisado y modificado coincide con el test definitivo.

Empieza con una introducción en la que se presenta el test y se explica para qué es necesario. La aplicación usada para la elaboración de cuestionarios en línea ofrece la posibilidad de hacer sorteos entre los participantes en las encuestas. Teniendo en cuenta el tiempo que deben emplear los estudiantes a los que se administra la encuesta para responderla y como ingrediente de motivación extrínseco todos los que completen el test hasta el final tienen la posibilidad de ganar un lector electrónico. En la primera pantalla introductoria (ilustración 33) se informa a los usuarios de ello.

Igual que en los tests piloto anteriores, en una segunda pantalla, los candidatos acceden a las instrucciones del test en las que se les informa de cómo deben hacerlo si desean interrumpir el test y seguir más tarde. También se recuerda la importancia que tiene contestar a todas las preguntas sin ayuda. Sin embargo, en el test de pragmática se les permite consultar al profesor o en el diccionario las palabras que no comprendan (sólo a nivel léxico).

En las siguientes páginas se pueden ver las capturas de pantalla de la muestra de la introducción del test piloto 3 y de la muestra de las instrucciones generales del test piloto 3.

Ilustración 32: Muestra de la introducción del test piloto 3

TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

[Abandonar->](#) [Continuaré más tarde](#)

1.- INTRODUCCIÓN

Este es un test que forma parte de una investigación para la elaboración de una tesis doctoral. Os agradezco que colaboréis en esta investigación.

ATENCIÓN:

Todos los que acabéis el test participaréis en el SORTEO de un E-BOOK. No olvidéis dejar vuestro correo electrónico al finalizar el test para que podamos contactar con vosotros si ganáis.

[Siguiente->](#)

1%

Ilustración 33: Muestra de las instrucciones generales del test piloto 3

TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

Abandonar-> Continuaré más tarde

2.- INSTRUCCIONES GENERALES

El test consta de dos partes. Una de gramática que mide el nivel gramatical que tienes y una de pragmática que mide el nivel de comprensión pragmática.

El test no puntúa y no tiene límite de tiempo.

Tienes que leer la pregunta y cuando hayas decidido cuál es la opción correcta, selecciónala y luego clicas en el botón "SIGUIENTE".

-Puedes parar cuando quieras y continuar en otro momento dándole al botón "Continuaré más tarde".

RECUERDA: Si le das al botón "Abandonar" ya no podrás seguir.

<-Anterior Siguiete->

2%

A pesar de que lo que estamos diseñando es un test de pragmática, esta tercera versión del test tiene una parte añadida en la que se mide el nivel gramatical del estudiante, también pilotada con nativos. Se trata de una parte que no forma parte del test de pragmática que se está desarrollando y que se aplica exclusivamente con fines investigadores. El objetivo de este test de nivel de gramática es poder contrastar el nivel de lengua que los usuarios declaran tener en las preguntas sobre datos personales con su nivel real de gramática. Esto ayudará a poder sacar conclusiones de la relación que hay en el aprendizaje de la gramática y de la pragmática. El test de nivel de gramática está adaptado de los exámenes de nivel propuestos por Gozalo y Martín (2008). Se han seleccionado las preguntas de cada nivel que están estrictamente relacionadas con contenidos gramaticales. Consta de 60 preguntas de elección múltiple con una sola respuesta correcta. Se han descartado aquellas preguntas que puedan tener contenidos pragmáticos, socioculturales o léxicos. Las preguntas suben de dificultad según el nivel que están midiendo. En los niveles B1 y B2 encontramos 20 preguntas respectivamente mientras que los niveles C1 y C2 están compuestos de 10 preguntas cada uno.

El apartado 3 del test sobre datos personales coincide con el test definitivo y se les pregunta a los estudiantes qué nivel de ELE tienen (*¿Qué nivel de español tienes? Si no estás seguro, marca la opción que crees que está más cerca de tu nivel*). Las posibles opciones son: DELE B1, DELE B2, DELE C1, DELE C2, nivel 4 de China, nivel 8 de China¹⁶¹. Debido a la longitud del test una vez añadida la parte de gramática, las preguntas dinámicas del programa de encuestas utilizado permiten activar la posibilidad de que el estudiante vaya directamente a su nivel cuando responde, por ejemplo, si responde que su nivel de lengua es DELE B2 no tendrá que realizar las preguntas de nivel B1, el programa le derivará directamente a su nivel para comprobar que efectivamente ese es el nivel que tiene.

¹⁶¹ En este trabajo nos hemos referido con anterioridad a estos diplomas chinos como Examen de Español como Especialidad de Nivel 4 (EEE-4) y de nivel 8 (EEE-8) (apartado 2.3.4.2 del capítulo 5).

Ilustración 34: Captura de pantalla del apartado 3 del test *Datos personales*

TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

[Abandonar->](#) [Continuaré más tarde](#)

3.- DATOS PERSONALES

Por favor, aunque la encuesta es anónima, necesito algunos de tus datos personales.

*** Nacionalidad:**

China
 Otra (Por favor especifica)

*** Edad:**

Entre 18 y 23 años Entre 24 y 30 años Entre 31 y 40 años Entre 41 y 50 años Más de 50 años

*** Sexo:**

Hombre
 Mujer

*** ¿Cuál es tu lengua materna?**

Chino
 Otra (Por favor especifica)

*** ¿Eres estudiante universitario?**

Sí
 No

*** Si eres estudiante universitario, ¿estudias alguna carrera relacionada con la lengua?**

a) Sí.
 b) No.
 NS/NC

*** ¿En qué universidad española estudias o has estudiado?**

URV
 Otra (Por favor especifica)

*** ¿Cuánto tiempo has vivido en España?**

Menos de 6 meses.
 Entre 6 meses y 1 año.
 1 año.
 2 años.
 3 años.
 4 años.
 Otra (Por favor, especifica)

*** ¿Qué nivel de español tienes? Si no estás seguro, marca la opción que crees que está más cerca de tu nivel.**

DELE B1
 DELE B2
 DELE C1
 DELE C2
 Nivel 4 China
 Nivel 8 China

[<-Anterior](#) [Siguiente->](#)

2%

Ilustración 35: Instrucciones para el apartado 4 «Parte I: Gramática»

The screenshot shows a digital test interface. At the top, a dark red banner contains the text 'TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA' in white. Below this, on the right side, are two buttons: 'Abandonar->' and 'Continuaré más tarde'. The main content area has a heading '4.- PARTE I: GRAMÁTICA' in red. Below the heading, there are three paragraphs of instructions: 'En la PARTE I vas a encontrar preguntas sobre gramática. Lee la pregunta y selecciona la respuesta que pienses que es correcta. Luego, pulsa el botón "siguiente".', 'Puedes dejar de hacer el test en cualquier momento para continuar en otro momento clicando en el botón "Continuar más tarde".', and 'RECUERDA: Si clicas en "Abandonar" ya no podrás continuar.'. At the bottom center, there are two buttons: '<-Anterior' and 'Siguiente->'. At the bottom right, there is a progress bar with a small grey segment on the left and the text '3%' on the right.

La Parte I del test, dedicada exclusivamente a medir el nivel gramatical del alumno, no obliga a responder a las preguntas sino que permite seguir avanzando sin contestar hasta llegar a la Parte II: Pragmática.

Ilustración 36: Muestra del interfaz de las preguntas de la Parte I: Gramática

TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

Abandonar-> Continuaré más tarde

Lee la pregunta y selecciona la respuesta que pienses que es correcta. Luego, pulsa el botón "siguiente".
Cuando veas que ya no sabes contestar, clics en "siguiente" hasta llegar a la "Parte II" del test.

PREGUNTA 7

—Mañana tengo una entrevista de trabajo.

—Pues, te sugiero que _____ puntual.

- a) eres
- b) estás
- c) estés
- d) seas

<-Anterior Siguiete->

9%

Después de la pregunta 10, la 20, la 30, la 40 y la 50, es decir, justo antes de cambiar de nivel, se muestra una pantalla que permite que el estudiante decida si quiere seguir con la gramática o si considera que lo que le están preguntando es demasiado difícil para su nivel y prefiere abandonar y pasar directamente a la Parte II del test, la de pragmática.

Ilustración 37: Interfaz de las preguntas de gramática

TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

Abandonar-> Continuaré más tarde

Lee la pregunta y selecciona la respuesta que pienses que es correcta. Luego, pulsa el botón "siguiente".
Cuando veas que ya no sabes contestar, clics en "siguiente" hasta llegar a la "Parte II" del test.

PREGUNTA 20

Quédate aquí hasta que yo te _____.

- a) avisaré
- b) avise
- c) aviso
- d) he avisado

Las últimas preguntas eran demasiado difíciles para mí. Ya no puedo seguir.

- Ir a la PARTE II del test.
- Seguir con la gramática.

<-Anterior Siguiente->

19%

La parte de pragmática está estructurada igual que los tests piloto anteriores, con una introducción, una pantalla de instrucciones y las tres secciones. Las preguntas de la Parte II: Pragmática, a diferencia de las de gramática, son de respuesta obligada.

Ilustración 38: Pantalla de introducción a la «Parte II: Pragmática»

The screenshot shows a software interface for a test. At the top, a dark red header contains the text "TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA" in white. Below the header, on the right side, are two buttons: "Abandonar->" and "Continuaré más tarde". The main content area has a heading "67.- PARTE II: PRAGMÁTICA" in red. Below this heading are three bullet points: "- Esta parte consta de tres secciones.", "- Cada sección tiene 18 preguntas.", and "- Puedes parar el test cuando quieras y continuar en otro momento dándole al botón 'Continuaré más tarde'". Below the bullet points is a reminder: "RECUERDA: Si le das al botón 'Abandonar' ya no podrás seguir." followed by another bullet point: "- Por favor, si tienes alguna duda no consultes con nadie, es importante que lo hagas solo." At the bottom center, there are two buttons: "<-Anterior" and "Siguiete->". At the bottom right, there is a progress bar and a label "53%".

TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

Abandonar-> Continuaré más tarde

67.- PARTE II: PRAGMÁTICA

- Esta parte consta de tres secciones.
- Cada sección tiene 18 preguntas.
- Puedes parar el test cuando quieras y continuar en otro momento dándole al botón "Continuaré más tarde"

RECUERDA: Si le das al botón "Abandonar" ya no podrás seguir.

- Por favor, si tienes alguna duda no consultes con nadie, es importante que lo hagas solo.

<-Anterior Siguiete->

53%

Antes de mostrar las preguntas de pragmática cada sección se introduce con una pantalla de presentación sobre qué se va a medir y las instrucciones de cómo contestar al test. Las ilustraciones que siguen muestran el interfaz de la misma.

Ilustración 39: Pantalla de introducción a la «Sección 1: Rutinas»

The screenshot shows a software interface for a Spanish language test. At the top, a dark red header contains the text 'TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA' in white. Below the header, on the right side, are two buttons: 'Abandonar->' and 'Continuaré más tarde'. The main content area features the section title '68.- SECCIÓN I: RUTINAS (USO DE LA LENGUA EN SITUACIONES CONCRETAS)' in bold red text. This is followed by five bullet points in black text: '- Esta sección mide tus conocimientos sobre el uso de la lengua en situaciones concretas.', '- Vas a leer una serie de situaciones y tú vas a tener que decidir qué dirá la persona que se encuentra en esa situación.', '- Hay 18 situaciones y no hay un tiempo establecido para contestarlas.', '- Cuando lo hayas decidido, clicas en la opción correcta y luego en el botón "siguiente".', and '- Puedes parar cuando quieras y continuar en otro momento dándole al botón "Continuaré más tarde".'. Below the bullet points is a reminder: 'RECUERDA: Si le das al botón "Abandonar" ya no podrás seguir.'. At the bottom center, there are two buttons: '<-Anterior' and 'Siguiete->'. At the bottom right, a progress bar is shown with a grey fill and the text '54%' next to it.

TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

Abandonar-> Continuaré más tarde

68.- SECCIÓN I: RUTINAS (USO DE LA LENGUA EN SITUACIONES CONCRETAS)

- Esta sección mide tus conocimientos sobre el uso de la lengua en situaciones concretas.
- Vas a leer una serie de situaciones y tú vas a tener que decidir qué dirá la persona que se encuentra en esa situación.
- Hay 18 situaciones y no hay un tiempo establecido para contestarlas.
- Cuando lo hayas decidido, clicas en la opción correcta y luego en el botón "siguiente".
- Puedes parar cuando quieras y continuar en otro momento dándole al botón "Continuaré más tarde".

RECUERDA: Si le das al botón "Abandonar" ya no podrás seguir.

<-Anterior Siguiete->

54%

Ilustración 40: Muestra introducción a la «Sección II: Implicaturas»

TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

Abandonar-> Continuaré más tarde

88.- SECCIÓN II: IMPLICATURAS (CUANDO HABLAMOS DE FORMA INDIRECTA)

- En esta sección podrás comprobar si entiendes bien a la gente cuando hablan de forma indirecta.
- Vas a leer una serie de situaciones y una de las personas que forman parte de la situación va a hablar.
- En cada situación vas a tener que decidir qué crees que quiere decir esa persona.
- Hay 18 situaciones y no hay un tiempo establecido para contestarlas.
- Cuando lo hayas decidido, clicas en la opción correcta y luego en el botón "siguiente".
- Puedes parar cuando quieras y continuar en otro momento dándole al botón "Continuaré más tarde".

RECUERDA: Si le das al botón "Abandonar" ya no podrás seguir.

<-Anterior Siguiete->

70%

Ilustración 41: Muestra introducción a la «Sección II: Actos de habla»

TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

Abandonar-> Continuaré más tarde

107.- SECCIÓN III: ACTOS DE HABLA (CONVERSACIONES COTIDIANAS)

- En esta sección podrás comprobar si entiendes bien las conversaciones cotidianas de los españoles.
- Se presentan breves conversaciones cotidianas, después de leer cada situación y la conversación que le sigue.
- En cada situación vas a tener que decidir qué opción te parece más natural, teniendo en cuenta lo que dice la otra persona.
- Piensa que se trata de conversaciones normales entre personas normales (no son conversaciones divertidas, poco educadas, etc.).
- Hay 18 situaciones y no hay un tiempo establecido para contestarlas.
- Cuando lo hayas decidido, clics en la opción correcta y luego en el botón "siguiente".
- Puedes parar cuando quieras y continuar en otro momento dándole al botón "Continuaré más tarde".

RECUERDA: Si le das al botón "Abandonar" ya no podrás seguir.

<-Anterior Siguiete->

85%

Ilustración 42: Muestra pregunta sección 1 (Rutinas)

TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

Abandonar-> Continuaré más tarde

Clica en la opción correcta y luego en el botón "siguiente".

-Puedes parar cuando quieras y continuar en otro momento dándole al botón "Continuaré más tarde".

RECUERDA: Si le das al botón "Abandonar" ya no podrás seguir.

*** PREGUNTA 1**

Ana se toma un café en el bar y deja propina. El camarero le da las gracias.

Camarero: Gracias.

¿Qué crees que dirá Ana?

Ana:

- 1. "No, no."
- 2. "Para qué."
- 3. "Eso es todo."
- 4. "De nada."

<-Anterior Siguiete->

55%

La parte de pragmática conserva las tres secciones de los tests piloto 1 y 2 modificadas. El resultado son tres secciones (Sección 1: Rutinas; Sección 2: Implicaturas; y Sección 3: Actos de Habla) de 18 ítems cada una.

Ilustración 43: Muestra de la interfaz de una pregunta en la sección 2 (implicaturas)

TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

Abandonar-> Continuaré más tarde

Clica en la opción correcta y luego en el botón "siguiente".

-Puedes parar cuando quieras y continuar en otro momento dándole al botón "Continuaré más tarde".

RECUERDA: Si le das al botón "Abandonar" ya no podrás seguir.

*** PREGUNTA 1**

Ana está comiendo en un restaurante.

Ana (a la mesa del al lado): Perdonen, ¿necesitan la sal?

¿Qué crees que quiere decir Ana?

- 1. Quiere saber si a la comida de los demás clientes también les falta sal.
- 2. Quiere saber si los comensales de la otra mesa ya se han puesto sal.
- 3. Quiere saber si puede usar el salero de la otra mesa.
- 4. Quiere saber si los comensales de la otra mesa comen con sal.

<-Anterior Siguiete->

71%

Ilustración 44: Muestra pregunta sección 3 (Actos de habla)

TEST DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: GRAMÁTICA Y PRAGMÁTICA

Abandonar-> Continuaré más tarde

- Lee la situación y decide qué opción te parece más natural, teniendo en cuenta lo que dice la otra persona:

1. Recuerda que tu respuesta debe tener sentido, es decir, debe ser parte coherente de lo que dice la otra persona.
2. Piensa que se trata de conversaciones normales entre personas normales (no son conversaciones divertidas, poco educadas, etc.).

Clica en la opción correcta y luego en el botón "siguiente".

-Puedes parar cuando quieras y continuar en otro momento dándole al botón "Continuaré más tarde".

RECUERDA: Si le das al botón "Abandonar" ya no podrás seguir.

*** PREGUNTA 1**

Ana va muy cargada y se encuentra con un compañero suyo de clase, Miguel, por el pasillo. Ana le pide ayuda a Miguel.

Miguel: ¡Hola Ana! Vas muy cargada.

¿Qué crees que probablemente dirá Ana?

Lee la respuesta de Miguel para estar seguro de que lo que Ana dice es lo adecuado.

Ana:

- 1. "Sí, ¿me echas una mano?"
- 3. "Sí, ya ves."
- 3. "Como siempre."
- 4. "Por supuesto."

Miguel: Claro, ahora mismo.

<-Anterior Siguiente->

86%

2.4. Desarrollo del test: administración

2.4.1. Determinación de la población de estudio

El objetivo de este estudio es validar el nivel de pragmática que tienen los estudiantes chinos que están en programas de *study abroad* en universidades españolas. Para poder hacerlo se elige una muestra de alumnos de entre la población objeto de estudio a la cual se administra el test creado en este trabajo.

Descripción de la población: Se estima que hay unos 48 000 estudiantes chinos universitarios estudiando en universidades españolas (Globalasia, 2014) aunque no hay datos fiables del número de ellos que está estudiando español o que se encuentra en algún programa de *study abroad*. Según la OCDE (OECD, 2013) en 2011 había un 0,4% de los chinos universitarios que estaban estudiando en España, lo que suponía que un 1,7% de los estudiantes universitarios en España eran chinos. El estudio EURODATA *Student mobility in European higher education* dice que «hay fuertes razones para creer que más de la mitad de todos los estudiantes con movilidad de corta duración no son registrados por las estadísticas oficiales» (Kelo, Teichler, y Wächter, 2006:4).

2.4.2. Descripción de la muestra de estudiantes participantes

La muestra es una parte representativa de la población, es decir, ejemplifica la población porque reúne las similitudes y diferencias de la misma y estas características son significativas para el estudio. La muestra debe representar fielmente a la población y los resultados que proporciona se generalizan a la población.

La selección de los estudiantes participantes en el estudio se hace por muestreo aleatorio probabilístico estratificado porque los sujetos deben tener distinto nivel de pragmática y este tipo de muestreo considera categorías típicas entre sí (estratos), con mucha homogeneidad (en este caso, la nacionalidad, el ser estudiantes universitarios, la lengua materna, etc.). De esta forma, todos los estratos de interés se ven representados en la muestra. Debido a la dificultad de acceso a la población, se trabaja también con un muestreo incidental, ya que con este tipo de muestreo el investigador puede seleccionar directamente los sujetos que formarán parte de la muestra.

Los estudios se diversifican en Diploma de Estudios de Lengua y Cultura Hispánica; Curso Universitario de Especialización en Lengua, Filología Hispánica, Máster en Enseñanza de ELE, Curso de Especialización de Empresa y Lengua Española, Curso de

Especialización de Turismo y Lengua Española, Filología Francesa, Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Ingeniería de Sistemas de Telecomunicación, Máster en Contabilidad y Auditoría Superior.

De la Universidad Rovira i Virgili (un 80% en el test) se eligieron estudiantes de tres cursos diferentes (Diploma de Estudios de Lengua y Cultura Hispánica; Curso Universitario de Especialización en Lengua (itinerario: lengua española y cultura hispánica); Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Itinerario: Español Lengua Extranjera); Curso de Especialización de Empresa y Lengua Española; y Doctorado) un 20% procedían de universidades distintas a la URV (20 de la Universidad Complutense de Madrid; 10 de la Universidad de Lérida; 6 de la Universidad Rey Juan Carlos; 4 de la Universidad de Barcelona; 2 de la Universidad Autónoma de Barcelona; 2 de la Universidad Politécnica de Madrid; 2 de la Universidad de Málaga; 2 de la Universidad de Zaragoza; 2 de la Universidad Pública de Navarra; 2 de la Universidad de Jaén; y 6 sin especificar).

El tamaño de la muestra viene determinado por el tipo de muestreo, el parámetro a estimar, el error muestral admisible, la varianza poblacional y el nivel de confianza. La selección de los estudiantes se realizó por muestreo incidental (los sujetos de la URV). Los sujetos se identificaron automáticamente mediante un código proporcionado por el programa usado (encuestafacil) y por su correo electrónico.

A los estudiantes de la URV de tercer ciclo, se les pidió que hicieran el test personalmente o a través del correo electrónico y se les mandó un correo electrónico con el enlace al test. A los estudiantes de la URV del Diploma de Estudios de Lengua y Cultura Hispánica, el Curso Universitario de Especialización en Lengua y el Curso de Especialización de Empresa y Lengua Española se les juntó por grupos en el aula de docencia informatizada del Campus Catalunya para que pudieran hacer el test en línea desde la misma facultad.

A los estudiantes de otras universidades se les contactó a través de sus profesores de español en estas universidades (UCM y UdL) o de sus compañeros. El test se realizó desde el mes de junio de 2013 hasta el mes de febrero de 2014 (la mayoría en noviembre) y el retest durante desde el mes de febrero hasta el mes de marzo de 2014 (la mayoría en febrero).

Según el análisis de resultados arrojado por Encuesta Fácil (2014) se entregaron 516 test, entendiendo como entregado el número de veces que los participantes pincharon sobre el enlace de la encuesta y que se contestaron 149 tests, entendiendo por contestatos el número de cuestionarios del test con al menos una pregunta contestada. Sin embargo, finalmente, los sujetos que completaron el test hasta el final fueron 86.

Para animar a la participación en el test, se aprovechó la aplicación que tiene la página web de encuestas en línea para sorteos y se sorteó un lector electrónico entre todos los sujetos que terminaron el test y el retest. Con esta acción se pretendía motivar a los estudiantes a hacer el test de forma consciente y dar un valor añadido a la calidad de los resultados obtenidos.

El grupo de estudiantes que finalmente formaron la muestra (test) fue de 140 para el test ($N_1=137$) y 56 para el retest ($N_2=56$), elegidos de entre los estudiantes chinos matriculados en universidades españolas durante los cursos 2012-2013 y 2013-2014.

Descriptivos

La muestra del test ($N_1=137$) presenta la siguiente distribución en función de las variables independientes asignadas:

1. *Sexo*: 23 hombres, 89 mujeres y 28 perdidos en el sistema.

Tabla 8: Descripción de la muestra según sexo en el estudio principal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	23	16,4	20,5	20,5
	Mujer	89	63,6	79,5	100,0
	Total	112	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	28	20,0		
Total		140	100,0		

2. *Edad*: con un rango de edad entre los 18 y los 40 años. La distribución entre los tres rangos de edad diferenciados para este estudio son:

Tabla 9: Descripción de las muestra según edad en el estudio principal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	18-23 años	99	70,7	88,4	88,4
	24-30 años	10	7,1	8,9	97,3
	31-40 años	3	2,1	2,7	100,0
	Total	112	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	28	20,0		
Total		140	100,0		

3. *Nivel de español declarado*: Con un nivel de español diferenciado para este estudio que va del B1 al C2 (incluyendo los niveles oficiales en China EEE-4 y EEE-8 que equivaldrían a los niveles B2 y C1 del MCER).

Tabla 10: Descripción de las muestra según nivel declarado de lengua en el estudio principal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	B1	42	30,0	37,5	37,5
	B2	20	14,3	17,9	55,4
	China 4	35	25,0	31,3	86,6
	C1	10	7,1	8,9	95,5
	China 8	4	2,9	3,6	99,1
	C2	1	0,7	0,9	100,0
	Total	112	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	28	20,0		
Total		140	100,0		

4. *Pareja española*: la gran mayoría de los sujetos de la muestra no tienen ni han tenido pareja española. De los que sí han tenido, 6 son mujeres y 4 hombres.

Tabla 11: Descripción de las muestra según si tienen pareja española en el estudio principal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No	99	70,7	89,2	89,2
	Si	12	8,6	10,8	100,0
	Total	111	79,3	100,0	
Perdidos	Sistema	29	20,7		
Total		140	100,0		

5. *Tiempo de residencia en España:* El tiempo aproximado en cumplimentar el test varía en función del nivel de castellano de la persona que contesta, pero una estimación razonable sería unos 50 minutos. Otras variables inicialmente contempladas, tales como la nacionalidad, la lengua materna, la universidad española en la que estudian y los estudios que llevan a cabo y el tiempo de residencia en un país hispanohablante no se incluyen en el análisis debido a la escasa variabilidad mostrada.

Tabla 12: Descripción de las muestra según tiempo de residencia en España en el estudio principal

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	menos de 2 meses	22	15,7	19,6	19,6
	hasta 6 meses	45	32,1	40,2	59,8
	entre 6 y 12 meses	9	6,4	8,0	67,9
	1 año	10	7,1	8,9	76,8
	2 años	11	7,9	9,8	86,6
	3 años	7	5,0	6,3	92,9
	4 años	6	4,3	5,4	98,2
	Más de 5 años	2	1,4	1,8	100,0
	Total	112	80,0	100,0	
Perdidos	Sistema	28	20,0		
Total		140	100,0		

Capítulo 6: Resultados y discusión

El objetivo principal de esta investigación es crear un test de nivel de comprensión pragmática que cumpla con las cualidades de utilidad de un test de lengua y que esté dentro de los parámetros estadísticos de fiabilidad y validez para poder medir el nivel de pragmática de los estudiantes chinos de español como lengua extranjera. A partir de los resultados de este test, la investigación también indaga sobre el nivel de dificultad percibido por estos estudiantes de situaciones cotidianas en el ámbito universitario y la comprensión que demuestran en interacciones contextualizadas en esas mismas situaciones con sus respuestas en el test de comprensión pragmática. Además, analiza la relación que existe entre el nivel de gramática y el nivel de pragmática de dichos estudiantes. En la primera parte de este capítulo (punto 1) se presenta el test como resultado final y se discuten algunos de los aspectos del mismo, mientras que en la segunda parte (punto 2) se analiza la utilidad, la validez y la fiabilidad del test.

1. Test de nivel de comprensión pragmática para estudiantes sinohablantes de ELE

La investigación llevada a cabo, y expuesta a lo largo de estas páginas, ha dado como resultado final un «Test de nivel de comprensión pragmática para estudiantes universitarios sinohablantes de ELE», inexistente en la investigación en el ámbito de la enseñanza de ELE. Con este test ya es posible medir el nivel de comprensión pragmática que tienen los estudiantes de ELE. Se trata de un test estandarizado que cumple con los requisitos de utilidad (Bachman y Palmer, 1996) y estadísticos psicométricos de fiabilidad y validez. Las instrucciones del test se han redactado teniendo en cuenta que se trata de un test en línea y que las características técnicas de la web a través del que se ha desarrollado tiene unas limitaciones.

1.1. Estadísticos de las subescalas y la escala total. Estadísticos descriptivos

A continuación se presentan los principales estadísticos descriptivos de las puntuaciones obtenidas por la muestra normativa tras la aplicación del test de pragmática.

Tabla 13: Tabla de los estadísticos de subescalas y escala total

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría
S1	136	2	17	10,32	2,79	-,146
S2	136	2	17	9,44	3,83	-,003
S3	135	2	18	9,70	3,87	,155
PRETEST	135	9	49	29,41	9,08	,053

Además, se realizó un contraste inferencial bilateral de las escalas mencionadas con la distribución normal mediante la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados indican que tanto la S1 (rutinas) como la escala total siguen la curva normal (Z de Kolmogorov-Smirnov;= 1,216; $p > 0,1$ y $Z=0,832$; $p > 0,49$ respectivamente). En cambio, S2 (implicaturas) y S3 (actos de habla) se apartan de manera estadísticamente significativa de esta distribución ($Z=1,544$; $p < 0,018$ y $z=1,67$; $p < 0,007$).

1.2. Percepción de la dificultad de las situaciones pragmáticas

En el estudio preliminar¹⁶², se pide a los estudiantes que valoren de más fácil a más difícil determinadas situaciones y esto permite indagar sobre si el resultado del test avala que estas situaciones percibidas como difíciles, realmente lo son. Una de las limitaciones para llegar a abordar esta cuestión con más rigurosidad es que en el cuestionario preliminar, los sujetos deben valorar el nivel de dificultad que consideran que tiene cada situación, en cambio, en el test definitivo lo que se mide es una interacción que tiene lugar en esta situación en concreto. Sin embargo, los datos recogidos por ambos tests pueden aportar conclusiones enriquecedoras para el estudio de este perfil de estudiantes. Los resultados del test definitivo, tras reordenar las preguntas de más fácil a más difícil muestran que la percepción de dificultad de las situaciones no coincide con la comprensión que tienen de ellas.

El cuestionario del estudio preliminar consta de 176 preguntas. Cada ítem es el resultado de ejemplificar las funciones inventariadas por el PCIC con escenarios que reproducen situaciones en las que los estudiantes chinos pueden encontrarse en un

¹⁶² Véase cuadro-resumen en la pág. 162

contexto universitario español durante su estancia en España. En el cuestionario, se les pide a los estudiantes que evalúen cada situación en términos de dificultad, en una escala del 1 al 10, siendo el 1 el valor que expresa un nivel de dificultad mínimo y el 10 el que expresa un nivel de dificultad máximo. Los estudiantes pueden percibir una misma situación como más fácil o más difícil, dependiendo de variables pragmáticas tales como la imposición, el poder o la distancia y que los escenarios presentados en la ejemplificación de las funciones pueden resultar ambiguos cuando hablamos de grado de dificultad, por lo tanto, al final de cada parte del cuestionario, los estudiantes pueden escribir ejemplos experimentados por ellos mismos en una pregunta abierta no obligatoria¹⁶³. Se especifica que los ejemplos que describan los tienen que haber percibido como especialmente difíciles durante su estancia en España (podrán utilizar el chino o el español, según su nivel de lengua). Esta última parte del cuestionario, es similar a la utilizada por Jianda (2004) cuando aplica la generación ejemplar (Kasper y Dahl, 1991; Rose y Ono, 1995; Rose y Kasper, 2001) en su investigación.

El cuestionario no se centra en saber qué situaciones son más o menos frecuentes, ya que para estipular las situaciones se ha tomado como base el inventario de funciones de PCIC, así como otros tests y estudios de pragmática e interculturalidad que se han llevado a cabo en inglés y que ya han sido referenciados anteriormente. Lo que pretende este cuestionario es hacer un primer sondeo sobre cuáles son las situaciones que los estudiantes perciben como más o menos difíciles, para así poder establecer una gradación de dificultad en el test piloto de pragmática. La gradación primera (y provisional) establecida en el test de nivel de pragmática se basa en la percepción de los alumnos sobre las situaciones descritas en el cuestionario; la gradación final se basa en los resultados obtenidos por la respuesta de los estudiantes a las preguntas del test de nivel por secciones.

Después de haber examinado los resultados obtenidos de la encuesta del estudio preliminar, se han ordenado de más fácil a más difícil tanto los escenarios en contexto universitario propuestos en la encuesta como aquellos que han propuesto los mismos encuestados y clasificarlos según su adaptabilidad a un contexto de interacción oral como rutinas, implicaturas o actos de habla. Los resultados más destacados del estudio

¹⁶³ Véase anejo 1

preliminar se concentran en la percepción de los estudiantes chinos según sean actos que amenazan a la imagen (FTA) o actos de refuerzo de la imagen (FFA) (Brown y Levinson, 1987; Hudson, Detmer y Brown, 1995; Kasper, 1995; Brick, 2004; Jianda, 2004). En esta tabla se especifica según el nivel de dificultad percibido por los estudiantes en el estudio preliminar las distintas funciones contextualizadas en cada una de las situaciones:

Tabla 14: Percepción del nivel de dificultad de las funciones

Funciones	Nivel de dificultad
Agradecer (FFA)	Bajo
Cumplimentar (FFA)	Medio-bajo
Disculparse (FFA)	Medio
Peticiones (FTA)	Medio
Rechazos (FTA)	Medio-alto
Desacuerdo (FTA)	Medio-alto
Quejarse (FTA)	Alto

Vemos en la tabla que las funciones de refuerzo de la imagen (FFA) son las que se perciben como más fáciles, mientras que las que amenazan a la imagen (FTA) son las que se perciben como más difíciles. Coincidiendo con el modelo teórico propuesto por Levinson y Brown (1987) y Kerbrat-Orecchioni (1986, 1992, 2004) los rechazos, el desacuerdo y las quejas aparecen como las situaciones percibidas con mayor dificultad. Proteger la propia imagen es importante para comunicarse e interrelacionarse. Así, los actos que amenazan a la imagen, son aquellos susceptibles de dañar nuestra apariencia de alguna forma. La imagen positiva es aquella que describe el deseo y la necesidad de alguien para ser apreciado y aceptado, y la imagen negativa es la necesidad de que otro no se imponga a uno mismo o que no nos incomode (Goffman, 1959). Brown y Levinson (1987:60) identifican cinco pautas para que el hablante siga cuando use un acto que amenace a la imagen¹⁶⁴:

1. *Do the FTA without redressive action: baldly on record;*

¹⁶⁴ Trad. de la A. : «1. Realizar el acto que amenaza a la imagen sin que se tomen medidas correctoras: al pie de la letra. / 2 Realizar el acto que amenaza a la imagen con una acción correctora: cortesía positiva. / 3. Realizar el acto que amenaza a la imagen con una acción correctora: cortesía negativa. / 4. Realizar el acto que amenaza a la imagen fuera de lo previsto. / 5. No realizar el acto que amenaza a la imagen.» (Brown y Levinson, 1987:60)

2. *Do the FTA with redressive action: positive politeness;*
3. *Do the FTA with redressive action: negative politeness;*
4. *Do the FTA off record;*
5. *Do not do the FTA*

En este tipo de interacciones los matizadores son importantes, ya que son los que ayudan a través de la cortesía positiva a suavizar la interacción. Los actos de habla que amenazan a la imagen (FTA) pueden dividirse entre los que amenazan a la imagen del oyente y las que amenazan a la imagen del hablante. Dentro de los actos que amenazan a la imagen del oyente tenemos las expresiones que evalúan de forma negativa la imagen positiva del oyente (reproche, crítica, quejas, acusaciones, contradicciones, desacuerdos, rechazos, etc.), las que demuestran que al hablante no le interesa la imagen positiva del oyente (expresiones violentas de sentimientos, tabúes, malas noticias, temas emocionales, interrupciones fuera de los turnos de habla establecidos, etc.), los que influyen en el comportamiento futuro del oyente (las órdenes, las sugerencias, las advertencias, los recordatorios, las amenazas, etc.) y los que preciden los actos del hablante hacia el oyente (las promesas, la expresión de deseos, los cumplidos o la expresión de emociones o sentimientos). Dentro de los actos que amenazan a la imagen del hablante tenemos, por una parte, la aceptación de cumplidos, control de emociones, autoinculpación, confesión, entre otros y, por otra parte, la aceptación de un agradecimiento, cumplidos, disculpas, excusas, etc.

La tabla presentada a continuación consta de dos columnas. En la primera columna se pueden ver las situaciones ordenadas según el grado de dificultad percibido por los estudiantes. En la segunda columna, las situaciones ordenadas según los resultados del test de nivel de pragmática. El número que las precede indica la posición dentro de la globalidad del test¹⁶⁵, sin tener en cuenta las secciones. El 1 es el ítem más fácil, mientras que el 54 es el más difícil. Como se puede observar, las situaciones en las que deben actuar no coinciden con la comprensión que ellos tienen de las mismas (sin importar si se trata de una rutina, una implicatura o un acto de habla). Como se puede ver en la tabla comparativa entre el nivel de dificultad otorgado a las situaciones propuestas en el estudio preliminar y el nivel de dificultad en cuanto a comprensión

¹⁶⁵ Véase anejo 2

pragmática encontrado en el test final, sólo coinciden 7 situaciones de las 39 propuestas (17/15, 22/18, 24/29, 26/24, 27/23, 32/36 y 34/39).

Tabla 15: Tabla comparativa entre el estudio preliminar y el estudio principal.

Estudio preliminar situación nº	Estudio principal situación nº
<p>1. Tienes que ir a Barcelona con tus compañeros de clase. Algunos quieren ir en coche y otros en tren. Te piden tu opinión y tú expresas tu indiferencia.</p>	<p>35. AH4 Ana tiene que ir a Barcelona con sus compañeros de clase. Algunos quieren ir en coche y otros en tren. Los compañeros le preguntan a Ana qué va a hacer.</p>
<p>2. Estás en el supermercado y un empleado te pide que le muestres lo que llevas dentro de la mochila. Tú accedes sin reservas.</p>	<p>19. RUT6 Ana ha ido al supermercado y un empleado le pide que muestre su mochila para ver qué lleva dentro. Ana se la muestra. <i>Empleado: Señorita, ¿me enseña su mochila? ¿Qué contestará Ana probablemente?</i></p>
<p>3. Estás terminando ya tu formación en España y estás haciendo planes de futuro. Hablas con tus compañeros para conocer cuáles son sus planes y les cuentas cuáles son los tuyos.</p>	<p>28. IMP5 Carlos y Ana están hablando sobre los planes que tienen para el futuro cuando acaben los estudios. <i>Carlos: Yo no sé qué haré cuando acabe la carrera. Ana: Pues puedes montar una empresa. Carlos: ¡Qué buena idea! ¡Con todo el dinero que tengo! ¿Qué crees que opina Carlos de la idea de Ana?</i></p>
<p>4. Te despides de tus compañeros de clase. Les dices lo que los aprecias.</p>	<p>54. RUT7 Carlos da una fiesta para celebrar su cumpleaños y se dirige a sus amigos para decirles lo contento que está de tenerlos como amigos. ¿Cómo se dirigirá a ellos probablemente?</p>
<p>5. Una compañera te cuenta los problemas que ha tenido para acabar un trabajo que os habían mandado. Tú le muestras tu empatía.</p>	<p>34. AH6 Ana lleva ya unos meses en Tarragona y hace mucho que no ve a sus amigos y a su familia que están en China. Está hablando con una amiga y le dice lo mucho que le gustaría estar con ellos en ese momento. <i>Amiga: ¿Qué te pasa, Ana? ¿Qué crees que dirá Ana a su amiga? Lee la respuesta de su amiga para estar seguro de que lo que dice Ana es lo adecuado.</i></p>
<p>6. Te vas de viaje con un amigo y estáis decidiendo el itinerario. Cada uno expone sus preferencias para poderlo decidir.</p>	<p>25. IMP6 Ana y Carlos están planeando el viaje de fin de curso junto con sus compañeros de clase. Están decidiendo la ruta que van a seguir. <i>Carlos: Pues podríamos ir a París, de París a Berlín y de Berlín a Praga... Ana: Sí, claro, y luego a Estambul, y de Estambul a Bombay. ¿Qué crees que opina Ana de la propuesta de Carlos?</i></p>
<p>7. Los compañeros de tu grupo te piden que tengas hecha tu parte del trabajo el viernes. Tú accedes pero con reservas.</p>	<p>22. AH15 Ana está haciendo un trabajo con un compañero de clase, Miguel. Tenían que haber quedado ayer, pero Ana no pudo y al final no quedaron. Ahora se encuentran en el pasillo. <i>Miguel: ¡Eh, Ana! ¿Dónde te metiste ayer? Te estuve esperando. Si no acabamos el trabajo para el lunes, el profesor nos bajará la nota. ¿Qué piensas que dirá Ana?</i></p>
<p>8. Estás en Barcelona con unos compañeros y a uno de ellos le roban la cartera. Tu compañero se pone muy nervioso porque llevaba mucho dinero y toda la documentación. Tú le intentas tranquilizar</p>	<p>38. AH7 Ana está en Barcelona con unos compañeros y a una compañera, Eva, le roban la cartera. Eva se pone muy nerviosa porque llevaba mucho dinero y toda la documentación. Ana la intenta tranquilizar. ¿Qué crees que le dirá Ana a Eva? Lee la respuesta de Eva para estar seguro de que lo que dice Ana es lo adecuado.</p>
<p>9. Has mandado un correo electrónico a tu profesora y todavía no te ha contestado. Tu amiga dice que quizás la profesora no haya recibido el correo y tú crees que eso no es posible</p>	<p>41. IMP8 Ana ha mandado un correo a la profesora con preguntas sobre una beca que ella quiere pedir. Carlos le pregunta a Ana si la profesora ha respondido al correo electrónico. <i>Carlos: ¿Te ha respondido ya la profesora al correo electrónico? Ana: ¿Tú has tenido noticias de ella? Pues yo tampoco. ¿Qué crees que quiere decir Ana?</i> 41</p>
<p>10. Un amigo tuyo cree que comer en la cafetería está muy bien. Tú crees que tiene razón, pero no estás totalmente de acuerdo, porque crees que es demasiado cara y además nunca tienen comida china. Se lo dices</p>	<p>53. IMP9 Carlos y Ana hablan de la comida de la cafetería. <i>Carlos: Se come bien aquí, ¿verdad, Ana? Ana: Igual que en el Ritz*. ¿Qué crees que opina probablemente Ana de la comida de la cafetería?</i></p>
<p>11. Decides dar una fiesta para celebrar tu cumpleaños como hacen los españoles y en la fiesta les dices públicamente satisfecho que te sientes de tener tantos amigos</p>	<p>54. RUT7 Carlos da una fiesta para celebrar su cumpleaños y se dirige a sus amigos para decirles lo contento que está de tenerlos como amigos. ¿Cómo se dirigirá a ellos probablemente?</p>
<p>12. Tu amiga está muy entusiasmada con un chico que conoció en una fiesta hace poco tiempo. Tú le adviertes de que no es un buen chico</p>	<p>31. IMP10 Ana le cuenta a su amigo Carlos que ha conocido a un chico que le gusta mucho en una fiesta. <i>Ana: ¿Tú lo conoces, Carlos? Carlos: Sí, siempre anda contando historias raras. ¿Qué piensa Carlos sobre el chico que le gusta a Ana?</i></p>

<p>13. Es el cumpleaños de un compañero español y te invita a cenar en su casa. Para cenar hay algo que no te gusta y, aunque te sirve, después casi no te lo comes. El anfitrión te pregunta si no te gusta y tú le explicas por qué no te lo has comido</p> <p>14. Un amigo tuyo no se ha presentado al examen final. Hablas con él y le dices que no apruebas que no se haya presentado</p> <p>15. Te acabas de enterar de que por la noche han quedado un grupo de amigos para salir. Te extrañas de que no te hayan dicho nada y lo comentas con tu amigo</p> <p>16. Cuando llegas a la cafetería te encuentras a una compañera llorando en una mesa. Te acercas a ella y te cuenta que ha suspendido un examen muy importante. Intentas consolarla y animarla</p>	<p>21. RUT8 Ana va a cenar a casa de un compañero de clase que no conoce mucho, Miguel. La comida que hay para cenar no le gusta. <i>Miguel: ¿No te ha gustado la comida? ¿Qué piensas que dirá Ana?</i></p> <p>47. AH8 Miguel, amigo de Carlos, le dice que no se ha presentado al examen final. Carlos le dice que no ha hecho bien. ¿Qué crees que le dirá Carlos a Miguel? Lee la respuesta de Miguel para estar seguro de que lo que dice Carlos es lo adecuado.</p> <p>44. AH9 Ana se acaba de enterar de que un grupo de amigos han quedado para salir por la noche y no le han dicho nada. Se lo comenta a su amiga Eva. ¿Qué crees que le dirá Ana a Eva? Lee la respuesta de Eva para estar seguro de que lo que dice Ana es lo adecuado.</p> <p>3. RUT 9 Ana entra en el bar y ve a una compañera, Eva, llorando en una mesa. Ana le pregunta qué le pasa. <i>Eva: He suspendido el examen, ¡con lo que había estudiado!</i> ¿Qué crees que dirá Ana?</p>
<p>17. Son más de las 10 de la noche y cuando llegas a casa te das cuenta de que has perdido las llaves y el móvil. Decides llamar a la puerta de tu vecino para que te deje llamar por teléfono. Cuando te abre la puerta, lo primero que haces es disculparte por molestarle a esas horas.</p>	<p>15. RUT10 Son más de las 10 de la noche, Carlos llega a casa y se da cuenta de que ha perdido las llaves y el móvil. Decide llamar a la puerta de su vecino para que le deje llamar por teléfono. Cuando le abren la puerta, lo primero que hace es disculparse. <i>Vecino: Buenas noches.</i> ¿Qué crees que dice Carlos?</p>
<p>18. Tienes un animal doméstico en casa y tú te tienes que marchar unos días. No sabes con quién dejarlo y le pides a un amigo que te lo cuide esos días</p> <p>19. En la facultad ha habido un concurso de fotografía. Todos dicen que tu fotografía es muy buena y que vas a ganar el concurso. Tú tienes dudas sobre ello. Crees que es evidente que va a ganar otro.</p> <p>20. En el aperitivo de presentación de un máster hay cava. Tú no quieres tomar, pero un compañero que no conoces mucho te insiste para que tomes una copita de cava. Finalmente aceptas con reservas.</p> <p>21. Vas al bar y ves a un compañero sentado con una compañera que quieres conocer, te acercas y pides que te la presente</p>	<p>43. AH10 Eva tiene un gato y tiene que irse una semana a ver a sus padres. Le pide a su amiga Ana que se lo cuide mientras ella está fuera. Ana no puede. <i>Eva: Ana, me tengo que ir una semana a ver a mis padres, ¿te importa si te dejo a mi gato estos días? ¿Qué crees que le dirá Ana a Eva?</i> Lee la respuesta de Eva para estar seguro de que lo que dice Ana es lo adecuado.</p> <p>42. IMP11 Carlos se ha presentado a un concurso de fotografía que hay en la universidad. Esta tarde van a decir quién es el ganador. Ana y Carlos van a la entrega de premios. <i>Ana: Bueno, ya me invitarás a cenar, ¿no? Carlos: ¡Pero qué dices! ¿Por qué crees que dicen esto Ana y Carlos?</i></p> <p>51. RUT11 Carlos está en el aperitivo de presentación de un máster. Hay cava y no quiere tomar, pero una compañera que no conoce mucho, Eva, insiste para que tome una copa. <i>Eva: Venga, ¿y no te vas a tomar una copita de cava? ¿Qué crees que dirá Carlos?</i></p> <p>12. RUT12 Ana va al bar y ve a Carlos sentado con una chica. Ana cree que esa chica es la novia de Carlos. Cuando Carlos se queda solo, Ana se acerca y le pide a Carlos que se la presente. ¿Qué crees que dirá Ana?</p>
<p>22. Estás en el restaurante esperando que te sirvan la comida. Tienes prisa y te pones nervioso porque tardan mucho. Se lo dices al camarero.</p>	<p>18. AH11 Carlos está en el restaurante esperando la comida que ha pedido. Tiene prisa y se pone nervioso porque tardan mucho en servirle. Carlos, enfadado, habla con la camarera. ¿Qué crees que le dirá Carlos? Lee la respuesta de la camarera para estar seguro de que lo que dice Carlos es lo adecuado.</p>
<p>23. En el bar están jugando a las cartas y te preguntan si sabes jugar. Tú juegas muy bien y les dices que eres el mejor.</p>	<p>5. IMP12 Un compañero de clase de Ana, Miguel, está jugando a las cartas en el bar y Ana se acerca a saludarlo. <i>Miguel: Hola, Ana. ¿Sabes jugar a las cartas? ¿Qué crees que quiere decir Miguel?</i></p>
<p>24. Tu amiga siempre quiere ir de compras y tú ya no quieres ir más porque te parece muy pesado. Le dices que ya estás cansada de ello.</p>	<p>29. AH12 A la amiga de Ana, Eva, le gusta mucho ir de compras. Eva quiere quedar con Ana para ir de compras y Ana no quiere ir, pero Ana no quiere ir, porque ya está cansada de ir siempre de compras. <i>Eva: Ana, ¿te paso a buscar para ir de compras? ¿Qué crees que le dirá Ana?</i> Lee lo que dice Eva para estar seguro de que lo que dice Ana es lo adecuado.</p>
<p>25. Tu profesor cree que seguro que vas a aprobar el examen. Tú no estás seguro y pones en duda su opinión.</p>	<p>48. RUT14 Ana tiene un examen y piensa que va a suspender. Cuando va al despacho de su profesor para consultarle algunas dudas se lo comenta y su profesor la anima. <i>Profesor: Ya verás, Ana, te va a salir muy bien, el examen.</i> ¿Qué crees que responderá Ana?</p>
<p>26. El dueño del piso que tenéis alquilado os quiere subir el precio del alquiler. Le dices que no estás de acuerdo.</p>	<p>24. IMP13 El Sr. López, el dueño del piso de Carlos, quiere subir el alquiler. Sr. López (dueño del piso): Carlos, a partir</p>

	del mes que viene tengo que subiros el alquiler. <i>Carlos: ¡Hombre! El piso del año pasado era más grande y el alquiler era 100€ más barato. ¿Qué crees que quiere decir Carlos?</i>
27. Un compañero de clase te dice que el último día te llevaste su libro a casa y que no se lo has devuelto. Tú le aseguras que al final no te llevaste el libro que se lo llevó él.	23. AH18 Eva necesita un bolígrafo para rellenar unos impresos y Carlos le presta el suyo. Es un bolígrafo muy especial, porque se lo regaló su madre cuando acabó el bachillerato. Eva sin darse cuenta se lleva el bolígrafo. Cuando Carlos y Eva se encuentran de nuevo, Carlos le pide el bolígrafo a Eva. <i>Carlos: Eva, te quedaste con mi boli, ¿me lo devuelves? ¿Qué crees que le dirá Eva?</i>
28. El camarero de la cafetería te asegura que el té nuevo que tienen es té chino. Tú no te lo crees y se lo dices.	7. AH16 Carlos está tomando el desayuno que se ha traído de casa en el bar. Un camarero le dice que está prohibido consumir alimentos no adquiridos en el bar. <i>Camarero: Perdona, pero no puedes consumir cosas que no hayas adquirido aquí. ¿Qué crees que le dirá Carlos?</i> Lee la respuesta del camarero para estar seguro de que lo que dice Carlos es lo adecuado.
29. Cuando llegaste a España pensaste que era mejor compartir piso con tus compañeros chinos. Ahora te arrepientes y piensas que habrías aprendido más si hubieras vivido con españoles o en casa de alguna familia española. Te arrepientes de tu decisión y se lo comunicas a la coordinadora del curso.	13. AH13 Cuando Carlos llegó a España pensó que era mejor compartir piso con sus compañeros chinos, pero luego se arrepintió y pensó que aprendería más viviendo con una familia española. Le pide a su coordinadora de curso si puede cambiarse de piso. ¿Qué crees que le dirá Carlos? Lee la respuesta de la coordinadora para estar seguro de que lo que dice Carlos es lo adecuado.
30. Como tarea de clase tienes que encuestar a unos cuantos españoles, vas al centro comercial y les pides a desconocidos si te puedes contestar el cuestionario.	49. AH14 Ana tiene que hacer una tarea para la clase que consiste en ir a un centro comercial y entrevistar a unos cuantos españoles. Tiene que pedir a desconocidos si pueden responder un cuestionario. ¿Qué crees que dirá Ana?
32. Vas al médico y le tienes que contar cómo te sientes físicamente. No te encuentras bien y él te hace preguntas sobre tu estado físico y anímico y debes contestarle.	36. RUT18 Ana va al médico y cuando entra en la consulta el médico le saluda. <i>Médico: Buenos días, ¿cómo está? ¿Qué crees que dirá Ana?</i>
33. Un amigo español te dice que te va a ayudar con tu tesina. No te lo crees y se lo dices.	45. RUT15 Un amigo de Ana, Juan, le ha dicho que la va a ayudar con el trabajo final, pero Ana no se lo cree. Juan tiene mucho trabajo y no va a poder ayudarla. <i>Juan: Ana, no te preocupes, yo te ayudo con el trabajo final.</i>
34. Un profesor al que aprecias mucho te ha regañado por no hacer bien tu trabajo, hablas con el profesor y le transmites tu tristeza por no haber estado a la altura de sus expectativas.	39. RUT16 Carlos está arrepentido porque un profesor suyo al que aprecia le ha regañado porque no ha hecho bien un trabajo. Cuando Carlos va al despacho del profesor a buscar el trabajo el profesor se lo dice. <i>Profesor: Carlos, me ha decepcionado tu trabajo, me esperaba más de ti. ¿Qué crees que dirá Carlos?</i>
35. Te han robado y vas a la comisaría de policía a poner una denuncia. Tienes que explicarle al policía qué ha pasado.	26. RUT17 Carlos va a la comisaría de policía a poner una denuncia. Cuando entra en la comisaría un policía se dirige a él. ¿Qué crees que dirá el policía a Carlos?
36. Tenéis un compañero que siempre os invita a su casa, tú no quieres ir porque lo encuentras muy aburrido. Tu amigo va a ir y tú le cuentas lo aburrido que te parece.	9. IMP7 Carlos está en la cafetería hablando de cine con Ana. <i>Ana: ¿Ya has visto la última película de Almodóvar? Carlos: Casi me duermo. ¿Qué quiere decir Carlos?</i>
37. Tienes que alquilar un piso y la empleada de la inmobiliaria te enseña uno que está dentro de tu presupuesto, pero el baño está muy viejo y esto te produce aversión. Se lo dices a la empleada de la inmobiliaria y no alquilas el piso. Le dices a la empleada de la inmobiliaria que el baño te produce aversión.	16. IMP14 Ana quiere alquilar un piso y la empleada de una inmobiliaria le enseña uno. <i>Empleada: Y este piso, ¿qué te parece? Ana: El piso no está mal. A mí, lo que me preocupa es el baño. ¿Qué opina Ana del piso?</i>
38. Tú y un amigo estáis en el hospital esperando a otro amigo que ha tenido que ir a urgencias porque se ha torcido el tobillo jugando al fútbol. Una enfermera te dice que tienes que esperar en otra sala de una forma que tú consideras poco educada. Le dices a tu amigo que las personas que parecen abusar de su autoridad te producen aversión.	31. IMP10 Ana le cuenta a su amigo Carlos que ha conocido a un chico que le gusta mucho en una fiesta. <i>Ana: ¿Tú lo conoces, Carlos? Carlos: Sí, siempre anda contando historias raras. ¿Qué piensa Carlos sobre el chico que le gusta a Ana?</i>
39. Tienes que ir al dentista desde hace 1 año, pero no has ido, cuando por fin vas el dentista te pregunta por qué no has ido antes y tú le contestas que aborreces ir.	50. IMP16 Ana tiene que ir al dentista desde hace un año. Cuando por fin va el dentista le pregunta por qué no ha ido antes. <i>Dentista: Hola, Ana, ¿por qué no has venido antes? Tenías que haber venido hace más de un año. Ana: Este año no he hecho otra cosa que ir de médicos con mi madre. ¿Qué crees que quiere decir Ana?</i>

Entre las situaciones que coinciden con el nivel de dificultad propuesto por los estudiantes, vemos que están mezclados rutinas, implicaturas y actos de habla de forma equilibrada: 3 rutinas, 17/15, 32/36 y 34/39; 2 implicaturas, 26/24 y 38/31; y 3 actos de habla, 22/18, 24/29 y 27/23. Esto demuestra que el hecho de que usemos una u otra clase de interacción no incide en el resultado.

Referente a las diferencias encontradas, destaca el hecho de que un ítem considerado extremadamente fácil (4º lugar en el test de situaciones o en el lugar 11º) como es el despedirse de los amigos y decirles lo que los apreciamos aparezca en último lugar en el test de comprensión pragmática (ítem 54).

54. RUT7 Carlos da una fiesta para celebrar su cumpleaños y se dirige a sus amigos para decirles lo contento que está de tenerlos como amigos.

¿Cómo se dirigirá a ellos probablemente?

Carlos:

- 1. «¡Sois increíbles!»
- 2. «Sois mis amigos...»
- 3. «Estoy bastante contento de teneros como amigos.»
- 4. «No os olvidaré.»

La gran mayoría de los estudiantes (n=80) respondieron que les parecía válido el distractor 3, «Estoy bastante contento de teneros como amigos», frente a 4 que dieron por válida la respuesta adecuada «¡Sois increíbles!». Sólo 7 eligieron como adecuadas los distractores 2 («Sois mis amigos...», n=2) y 4 («No os olvidaré», n=5). Existe la posibilidad de que el motivo por el que un número tan grande de estudiantes optan por el distractor 3 radique en el hecho de que hayan aprendido *bastante* como equivalente a *mucho*, ya que en algunas variantes del español de América esto es así. En el manual oficial de enseñanza de ELE en China (*Español Moderno*) *bastante* se enseña así, por lo que muy probablemente los estudiantes lo hayan entendido con el significado de *mucho*. Aún así, si sustituimos *bastante* por *muy*, sigue siendo una opción pragmáticamente inadecuada en español.

La misma contradicción encontramos en la situación 10, que en el test final ocupa el lugar 53 en cuanto a dificultad. Está claro, no obstante, que la dificultad de este ítem radica en el componente irónico que contiene la interacción:

53. IMP9 Carlos y Ana hablan de la comida de la cafetería.

Carlos: Se come bien aquí, ¿verdad, Ana?

Ana: Igual que en el Ritz.*

¿Qué crees que opina probablemente Ana de la comida de la cafetería?

- 1. Ana piensa que Carlos tiene razón y que la comida de la cafetería está muy buena.
- 2. Ana piensa que Carlos no tiene razón. No le gusta la comida de la cafetería.
- 3. Ana cree que la comida de la cafetería está muy buena, y que es propia del mejor restaurante del mundo.
- 4. Ana piensa que la comida de la cafetería está bastante bien, no es el mejor restaurante del mundo, pero ponen buena comida.

*El Ritz es un hotel de 5 estrellas.

La bibliografía existente sobre la ironía demuestra que ésta es uno de los rasgos que más dificultad de comprensión representan para los aprendientes de lenguas extranjeras (Bouton, 1994; Röver, 2005). Bouton demostró que los estudiantes extranjeros de inglés como L2 desarrollaban la comprensión de las implicaturas de forma diferente dependiendo del tipo de implicatura.

No tanta diferencia de percepción de dificultad y realidad presenta el ítem 20 del cuestionario del estudio preliminar, aunque sigue siendo importante la diferencia existente. Del lugar 20 que ocupa como situación de dificultad baja-media, pasa a ocupar un nivel de dificultad alta en el test final (posición 51). Una explicación posible es que en la situación que se presenta en el estudio preliminar existe un ofrecimiento de una invitación con una aceptación de la invitación con reservas («En el aperitivo de presentación de un máster hay cava. Tú no quieres tomar, pero un compañero que no conoces mucho te insiste para que tomes una copita de cava. Finalmente aceptas con reservas»), mientras que la interacción finaliza con un rechazo a la invitación.

51. RUT11 Carlos está en el aperitivo de presentación de un máster. Hay cava y no quiere tomar, pero una compañera que no conoce mucho, Eva, insiste para que tome una copa.

Eva: Venga, ¿y no te vas a tomar una copita de cava?

¿Qué crees que dirá Carlos?

Carlos:

- 1. «Perdona, no debo beber, pero insistes mucho.»
- 2. «Bueno, bueno... bebo para conocernos.»
- 3. «Pues tú verás.»
- 4. «No, no, de verdad.»

La mayoría de los estudiantes encontraron adecuada la respuesta 1, (n=48 «Perdona, no debo beber, pero insistes mucho») probablemente porque contenía un matizador que suavizaba el rechazo. Rechazar una invitación es un acto de amenaza a la imagen del oyente y es especialmente sensible. A esta opción le seguía ya la respuesta adecuada («No, no, de verdad.», n=27)

El ítem 8 del cuestionario preliminar presenta una situación en la que hay que consolar a una estudiante a quién le han robado la cartera por la calle.

38. AH7 Ana está en Barcelona con unos compañeros y a una compañera, Eva, le roban la cartera. Eva se pone muy nerviosa porque llevaba mucho dinero y toda la documentación. Ana la intenta tranquilizar.

¿Qué crees que le dirá Ana a Eva?

Lee la respuesta de Eva para estar seguro de que lo que dice Ana es lo adecuado.

- 1. «Relájate y respira profundamente, Eva, yo te ayudaré.»
- 2. «Eva, esto no es tan importante como parece, pero mejor que lo denuncies a la policía.»
- 3. «Tranquila, Eva, seguro que la policía castigará a los ladrones.»
- 4. «Eva, tranquila, ya verás como todo se arregla. Por lo menos no nos han hecho nada a nosotras.»

Eva: Sí, es verdad, pero tengo que ir a denunciarlo a la policía, ¿no?

La situación en la interacción aparece con una dificultad media-alta, mientras que en el cuestionario preliminar la dificultad se percibe como baja. 31 estudiantes identifican como adecuado el distractor «Tranquila, Eva, seguro que la policía castigará a los ladrones.», a muy corta distancia de la réplica adecuada «Eva, tranquila, ya verás como todo se arregla. Por lo menos no nos han hecho nada a nosotras» (n=34). Este tipo de respuesta está muy relacionada con la cultura y la concepción del mundo que tenemos los hablantes.

El último ítem destacable en este desequilibrio entre la percepción de las situaciones difíciles y los resultados de comprensión del test final es el ítem 9 (nivel de

dificultad baja) del estudio preliminar que en el test final pasa a tener un nivel de dificultad alta. En el test final se trata de una implicatura con cierta dosis de ironía y esto añade, de nuevo, dificultad al ítem.

41. IMP8 Ana ha mandado un correo a la profesora con preguntas sobre una beca que ella quiere pedir. Carlos le pregunta a Ana si la profesora ha respondido al correo electrónico.

Carlos: ¿Te ha respondido ya la profesora al correo electrónico?

Ana: ¿Tú has tenido noticias de ella? Pues yo tampoco.

¿Qué crees que quiere decir Ana?

- 1. Ana está molesta porque mandó el correo a su profesora, pero no ha recibido ninguna respuesta.
- 2. Ana y Carlos escribieron a la profesora un correo, pero la profesora no ha contestado ni a Ana ni a Carlos.
- 3. Ana no ha mandado el correo a su profesora porque la profesora todavía no ha contestado a Carlos.
- 4. La profesora no ha contestado a Ana, pero Ana espera que conteste a Carlos.

Aunque la mayoría (n=39) eligieron la opción adecuada, un número significativo de estudiantes (n=36) optaron por el distractor 2. Todos los estudiantes que comprendieron la implicatura tenían un nivel mínimo de B2.

El poder relativo, la distancia social y el grado de imposición son tres variables independientes y culturalmente sensibles que juegan un papel muy significativo en el comportamiento de los hablantes (Brown y Levinson, 1987). La imposición (I) es el grado de imposición de la interacción según el contexto cultural según el grado de esfuerzo o obligación del hablante; el poder (P) es la diferencia relativa entre los dos interlocutores según su estatus social, profesional, edad, etc.; y la distancia (D) es la distancia social según el grado de familiaridad o solidaridad que comparten como miembros de un mismo *grupo* (Brown, 2008:226).

Si se observa el orden en que han quedado los ítems del test general de comprensión pragmática, se ve que los tipos de interacción están mezclados (rutinas, implicaturas y actos de habla). Para poderlo observar de una forma sistematizada, se presentan los datos en una tabla en la que aparece cada una de las interacciones en términos de función lingüística, nivel (verde, naranja o rojo) y grados de imposición, poder y distancia que representa cada situación. Los números que figuran en la tabla

corresponden a los ítems del «Test de nivel de comprensión pragmática¹⁶⁶» y cada número al orden que el ítem ocupa en el mismo, siendo 1 el ítem más fácil y 54 el más difícil. Las funciones que comparten niveles están en celdas divididas en dos o tres partes dependiendo de si comparten dos o tres niveles. El tamaño de la parte de la celda en la que se divide la misma depende del peso que tiene cada nivel en esa función.

¹⁶⁶ Se usa el test global del Anejo 2 para poder sistematizar mejor el análisis

Tabla 16: Grado de imposición, poder y distancia para las distintas funciones¹⁶⁷.

FUNCIÓN (en términos generales)	+I+P+D* nº ítem	+I+P-D nº ítem	+I-P+D nº ítem	+I-P-D nº ítem	-I+P+D nº ítem	+I+P-D nº ítem	-I-P+D nº ítem	-I-P-D nº ítem
Agradecimiento	1			2				
Consolar o expresar empatía				38				3
Dar permiso	4							
Invitar								5
Expresar alivio								6
Disculparse	7, 15	39, 50		8	23			
Exp. aburrimiento								9
Aceptar disculpa	10							
Corresponder a un saludo	36		11					
Pedir ayuda, permiso, algo	20, 27,	40, 49		14	35			12, 17
Justificarse	13			21, 22				
Expresar duda	16			45				
Expresar enfado, disgusto o sentimientos	18	32, 33	44	34,	47			41
Aceptar petición					19			
Negociar	24							
Exp. desacuerdo, rechazar una propuesta	30			29,	43, 46		51	*25, 28,
Saludar	26							53
Juzgar a alguien	37							31
Hacer o aceptar un cumplido	48							54
Ofrecer ayuda	52							

Bajo
Medio
Alto

* ± I, P, D = ± Imposición, Poder y Distancia respectivamente

Los ítems 25, 28, 37 y 53 entrañan ironía.

¹⁶⁷ Funciones que aparecen en el test. Tabla adaptada de Brown (2008:227)

Los estudiantes no encontraron una distancia significativa entre el agradecimiento en chino y en español, por lo que se deduce que para ellos el agradecimiento es el acto de habla más fácil de llevar a cabo. Esto se ve confirmado por los resultados del test de nivel de comprensión pragmática, puesto que los dos ítems que resultaron más fáciles a los estudiantes, tanto por secciones como en el test global¹⁶⁸, fueron las preguntas relacionadas el agradecimiento (ítem 1 e ítem 3 de la sección I «Rutinas»):

1. RUT 1 Ana se toma un café en el bar y deja propina. El camarero le da las gracias.

Camarero: Gracias.

¿Qué crees que dirá Ana?

Ana:

- 1. «No, no.»
- 2. «Para qué.»
- 3. «Eso es todo.»
- 4. «De nada.»

2. RUT 3 Ana ha ido a casa de Carlos a cenar con un grupo de amigos, ahora se están marchando y se despiden todos los amigos.

Ana: Bueno, ha sido muy divertido. Gracias por la cena.

¿Qué crees que dirá Carlos?

Carlos:

- 1. «Nada, nada. No ha sido nada.»
- 2. «Sí, estaba muy rica.»
- 3. «Otro día vamos al restaurante.»
- 4. «Yo también lo he pasado muy bien, a ver cuando repetimos.»

El agradecimiento no es un *acto de amenaza a la imagen*, sino un *acto de refuerzo de la imagen* (FFA) (Kerbrat-Orecchioni, 1986, 1992, 2004), motivo por el cual aparece tanto en los resultados del estudio preliminar como en los resultados del test final (estudio principal) como una interacción con una dificultad muy baja.

Ofrecer consuelo se presenta en el estudio preliminar como una situación (49.S92-Situación nº42/2) que los estudiantes identifican con una dificultad media-alta, sin embargo en el test definitivo aparece como la tercera interacción más fácil, después de los agradecimientos.

¹⁶⁸ Para el test global, véase anejo 2

3. RUT 9 Ana entra en el bar y ve a una compañera, Eva, llorando en una mesa. Ana le pregunta qué le pasa.

Eva: He suspendido el examen, ¡con lo que había estudiado!

¿Qué crees que dirá Ana?

Ana:

- 1. «No llores, venga, puedes pedir una revisión de examen.»
- 2. «Bueno, vamos a comer helado toda la noche.»
- 3. «No sé, mala suerte.»
- 4. «Vamos a hablar con el profesor.»

Sin embargo, la pregunta 38, que también implica ofrecer consuelo o empatía, aparece como una interacción difícil. La diferencia se puede encontrar, por un lado, en el grado de imposición que ésta tiene en comparación al ítem 3 y, por otro, a la familiaridad que ofrece el ítem 3 en contraste al ítem 38 ya comentada anteriormente.

Otros actos de refuerzo de la imagen son dar permiso, invitar alguien o expresar alivio que en el estudio etnográfico aparecieron como situaciones de dificultad media-baja, aquí los resultados de comprensión las clasifican como interacciones de muy baja dificultad. En el ejemplo vemos una implicatura que ocupa el lugar número 5 en cuanto a dificultad en el test final de comprensión pragmática.

5. IMP12 Un compañero de clase de Ana, Miguel, está jugando a las cartas en el bar y Ana se acerca a saludarlo.

Miguel: Hola, Ana. ¿Sabes jugar a las cartas?

¿Qué crees que quiere decir Miguel?

- 1. Miguel quiere saber si Ana juega bien a las cartas.
- 2. Miguel quiere saber si a Ana le gusta jugar a las cartas.
- 3. Miguel quiere saber si Ana quiere jugar con ellos a las cartas.
- 4. Miguel quiere saber si Ana normalmente juega a las cartas.

Las peticiones y las disculpas son vistas como actos de habla con una dificultad media y alta, conclusión que coincide con Brick (2004). Sin embargo, en el test de situaciones preliminares los estudiantes le otorgan un nivel de dificultad bajo (ítem 18), mientras que en el test final el nivel de dificultad que obtiene es alto (ítem 43). Esto se podría explicar porque en la interacción interviene también un factor de rechazo de la petición.

43. AH10 Eva tiene un gato y tiene que irse una semana a ver a sus padres. Le pide a su amiga Ana que se lo cuide mientras ella está fuera. Ana no puede.

Eva: Ana, me tengo que ir una semana a ver a mis padres, ¿te importa si te dejo a mi gato estos días?

¿Qué crees que le dirá Ana a Eva?

Lee la respuesta de Eva para estar seguro de que lo que dice Ana es lo adecuado.

- 1. «Lo siento, es que no voy a tener tiempo de cuidar de él.»
- 2. «No hay problema.»
- 3. «No, lo siento, yo tampoco voy a estar.»
- 4. «No, ya sabes que no me gustan los gatos.»

Eva: Mmm... todo el mundo se marcha estos días. Se lo pediré a Miguel, igual él se queda.

1.3. Relación entre el nivel de pragmática y el nivel de gramática

El nivel de gramática incide, como es obvio, en el de comprensión pragmática, sobre todo entre las puntuaciones altas, aunque no está directamente relacionado, como se puede observar también en los estadísticos calculados al efecto. Entre los estudiantes que han conseguido una puntuación superior a 40, encontramos tres de nivel EEE4 y sólo uno de B1. Consideramos que el nivel EEE4 está entre el B1 y el B2. El resto de estudiantes con esta puntuación tienen niveles intermedios (B2), avanzados (C1) y superiores (C2 y EEE8). Sin embargo, como muestra la tabla, los estudiantes que han conseguido puntuaciones por debajo de 40 no muestran homogeneidad en el nivel de gramática. Estos resultados se pueden ver en la tabla que se muestra a continuación:

Tabla 17: Tabla comparativa de los niveles de gramática y pragmática

Ordinal	Nº sujeto	Tº Resid. Esp.	Pareja esp.	pragmática	gramática
1	82	4 años	No	50	C1
2	86	Más de 4 años	Sí	49	C2
3	9	3 años	Sí	49	B2
4	16	2 años	No	46	EEE8
5	81	3 años	No	46	C1
6	15	3 años	No	46	B2
7	88	4 años	No	45	EEE8
8	24	Hasta 2 meses	No	45	EEE4
9	17	3 años	No	44	EEE8
10	3	4 años	No	44	C1
11	33	Hasta 2 meses	No	44	B1
12	1	Entre 6 meses y 1 año	No	43	B2
13	103	Hasta 6 meses	No	42	B2

14	8	1 año	No	42	B2
15	7	2 años	No	42	B2
16	90	3 años	Sí	42	B2
17	49	Hasta 6 meses	No	41	EEE4
18	11	Entre 6 meses y 1 año	No	41	EEE4
19	4	1 año	Sí	41	C1
20	20	2 años	No	41	C1
21	75	Hasta 2 meses	No	41	B2
22	92	Más de 4 años	Sí	41	B1
23	22	Hasta 6 meses	No	40	EEE4
24	89	Entre 6 meses y 1 año	No	40	C1
25	96	Hasta 6 meses	No	39	EEE4
26	12	2 años	No	39	B2
27	91	3 años	No	39	B2
28	65	Hasta 6 meses	No	39	B1
29	32	Hasta 2 meses	No	38	EEE4
30	97	Hasta 6 meses	No	38	EEE4
31	110	1 año	No	38	EEE4
32	79	Entre 6 meses y 1 año	No	38	C1
33	60	Hasta 6 meses	No	38	B1
34	57	Hasta 6 meses	No	37	EEE4
35	10	Entre 6 meses y 1 año	No	37	EEE4
36	55	2 años	No	37	C1
37	65	Hasta 6 meses	No	37	B1
38	21	2 años	No	37	B1
39	28	Hasta 2 meses	No	36	EEE4
40	26	Hasta 6 meses	No	36	EEE4
41	14	Hasta 6 meses	No	36	B2
42	84	3 años	Sí	36	B2
43	87	4 años	No	36	B2
44	74	Hasta 6 meses	No	36	B1
45	109	Hasta 6 meses	No	35	B1
46	19	4 años	No	34	EEE8
47	25	Hasta 6 meses	No	34	EEE4
48	2	4 años	No	34	C1
49	6	2 años	No	34	B2
50	27	Hasta 6 meses	No	33	EEE4
51	100	Hasta 6 meses	No	33	EEE4
52	102	Entre 6 meses y 1 año	No	33	B2
53	30	Hasta 2 meses	No	33	B1
54	105	Hasta 6 meses	No	33	B1
55	106	Hasta 6 meses	No	33	B1
56	107	Hasta 6 meses	No	33	B1
57	51	Hasta 6 meses	No	32	EEE4
58	50	Hasta 6 meses	No	31	EEE4
59	18	1 año	No	31	EEE4
60	83	Entre 6 meses y 1 año	No	30	EEE4
61	37	Hasta 2 meses	No	30	B1
62	41	Hasta 2 meses	No	30	B1
63	70	Hasta 6 meses	No	30	B1
64	104	Hasta 6 meses	No	30	B1
65	48	Hasta 6 meses	Sí	29	EEE4
66	69	Hasta 6 meses	No	29	B1
67	112	1 año	No	29	B1

68	94	Hasta 6 meses	No	28	EEE4
69	38	Hasta 2 meses	No	28	B1
70	44	Hasta 2 meses	No	28	B1
71	56	Hasta 2 meses	No	28	B1
72	46	Hasta 6 meses	No	28	B1
73	5	2 años	No	27	B2
74	35	Hasta 2 meses	No	27	B1
75	58	Hasta 6 meses	No	27	B1
76	113	Hasta 6 meses	No	27	B1
77	71	1 año	No	26	EEE4
78	45	2 años	No	26	EEE4
79	23	Hasta 6 meses	No	26	B1
80	108	Hasta 6 meses	No	26	B1
81	101	2 años	No	26	B1
82	76	Hasta 6 meses	Sí	25	EEE4
83	64	Hasta 6 meses	No	25	B2
84	36	Hasta 2 meses	No	25	B1
85	43	Hasta 2 meses	No	25	B1
86	46	Hasta 2 meses	Sí	25	B1
87	52	1	No	25	B1
88	39	2 años	Sí	24	B2
89	34	Hasta 2 meses	No	24	B1
90	42	Hasta 2 meses	No	24	B1
91	95	Hasta 6 meses	No	24	B1
92	40	Hasta 2 meses	No	23	B1
93	72	1 año	No	23	B1
94	67	1 año	No	21	EEE4
95	31	Hasta 2 meses	No	21	B2
96	68	Hasta 6 meses	No	21	B1
97	98	Hasta 6 meses	No	20	EEE4
98	29	Hasta 2 meses	No	20	B1
99	62	Hasta 2 meses	No	19	EEE4
100	73	Hasta 6 meses	No	19	EEE4
101	59	Entre 6 meses y 1 año	No	19	EEE4
102	66	1 año	No	19	EEE4
103	80	Hasta 6 meses	No	19	B1
104	61	Hasta 6 meses	No	18	EEE4
105	93	Hasta 6 meses	Sí	18	B1
106	47	Hasta 6 meses	No	17	EEE4
107	111	Hasta 6 meses	No	17	B1
108	63	Hasta 2 meses	No	15	EEE4
109	114	Hasta 6 meses	No	14	EEE4
110	13	1 año	Sí	9	C1

Desde el punto de vista estadístico, para ver la relación entre pragmática y gramática se puede calcular la correlación entre ambas puntuaciones. El coeficiente de correlación lineal de Pearson vale 0,192 y no resulta estadísticamente significativo ($p > 0,067$). Si bien aumentando el tamaño muestral podríamos alcanzar la significación estadística, la relación entre las puntuaciones de pragmática y gramática es muy pequeña: sólo tienen una variación conjunta inferior al 4% (el coeficiente de

determinación sería: $0,192^2 = 0,0368$). Esto significa que las puntuaciones del rendimiento en gramática sólo pueden explicar el 3,68% del rendimiento de la pragmática. Queda pues, más de un 96% de la pragmática por explicar¹⁶⁹.

Para ilustrar la influencia del nivel gramatical en el nivel de comprensión pragmática de los estudiantes, tomamos algunos de los ítems de cada sección y los analizamos en estos términos. Entre los ítems que están relacionados con la sección 1 (rutinas) destaca el caso del ítem 51, ya discutido con la hipótesis 2:

51. RUT11 Carlos está en el aperitivo de presentación de un máster. Hay cava y no quiere tomar, pero una compañera que no conoce mucho, Eva, insiste para que tome una copa.

Eva: Venga, ¿y no te vas a tomar una copita de cava?

¿Qué crees que dirá Carlos?

Carlos:

- 1. «Perdona, no debo beber, pero insistes mucho.»
- 2. «Bueno, bueno... bebo para conocernos.»
- 3. «Pues tú verás.»
- 4. «No, no, de verdad.»

48 de los estudiantes han tomado como adecuado el distractor número 1. Los estudiantes que han elegido esta opción pertenecen a todos los niveles gramaticales de español, 19 tienen el EEE4, 18 tienen el B1, 7 el B2, 3 el C1 y 1 el EEE8, mientras que 27 han optado por la opción adecuada, la 4. Los porcentajes de estudiantes que han elegido la opción adecuada y su nivel de gramática los podemos ver en la tabla presentada más abajo. Como se puede comprobar, por los porcentajes se deduce que su nivel de gramática no está directamente relacionado con su nivel de pragmática. Destaca que sólo un 14% de los estudiantes con nivel avanzado (C1) han elegido la opción adecuada, si bien un 75% de los estudiantes con el diploma EEE8 han optado por la adecuada. Concluimos, pues, que en este ítem el nivel de gramática no parece tener peso específico en el resultado. El porcentaje más bajo es el del nivel EEE4, tal vez porque sea un nivel chino y resulte el examen oficial en el que menos peso tiene la pragmática.

¹⁶⁹ El gráfico de dispersión entre las puntuaciones de pragmática y gramática no revela ningún otro tipo de relación.

Tabla 18: Porcentajes ítem 51 gramática

Nivel de gramática	% de aciertos respecto al nivel de gramática
B1	28,50% (N=39)
EEE4	34% (N=35)
B2	27% (N=15)
C1	14% (N=7)
EEE8	75% (N=4)

El ítem 48 (RUT14) ha sido otro de los ítems seleccionados para ilustrar la hipótesis 3, ya que tan sólo el 28% de los estudiantes eligieron la opción adecuada:

48. RUT14 Ana tiene un examen y piensa que va a suspender. Cuando va al despacho de su profesor para consultarle algunas dudas se lo comenta y su profesor la anima.

Profesor: Ya verás, Ana, te va a salir muy bien, el examen.

¿Qué crees que responderá Ana?

Ana:

- 1. «¡Ojalá!»
- 2. «Ajá...»
- 3. «Pues muchas gracias por decirme eso.»
- 4. «Sí, profesor.»

La gran mayoría de ellos tomaron por adecuada el distractor 3 (61.86%), mientras que el 32.98% creyeron adecuada la opción 1. Es relevante observar que casi ningún estudiante reconoció como española la réplica 2 (“Ajá...”) obteniendo sólo el 2% de las respuestas, prácticamente con el mismo porcentaje que la opción 4 (“Sí, profesor.”) con el 3% de las respuestas. Si nos centramos en la influencia que el nivel gramatical tiene en la elección de la respuesta adecuada vemos que los porcentajes por niveles no siguen una correlación lógica con el nivel gramatical:

Tabla 19: Porcentajes ítem 48 gramática

Nivel de gramática	% de aciertos respecto al nivel de gramática
B1	31% (N=39)
EEE4	27% (N=33)
B2	46% (N=15)
C1	42% (N=7)
EEE8	25% (N=4)

En este caso se observa que los estudiantes que han obtenido los diplomas expedidos en China tienen un nivel pragmático similar, independientemente de si se trata de un nivel intermedio (EEE4) o superior (EEE8).

El último ítem que analizaremos perteneciente a la sección de rutinas es el ítem 45 (RUT15). Éste es también un ítem que forma parte de los ítems con dificultad alta en el test de comprensión pragmática.

45. RUT15 Un amigo de Ana, Juan, le ha dicho que la va a ayudar con el trabajo final, pero Ana no se lo cree. Juan tiene mucho trabajo y no va a poder ayudarla.

Juan: Ana, no te preocupes, yo te ayudo con el trabajo final.

¿Qué crees que le dice Ana?

Ana:

- 1. «Veamos.»
- 2. «¿Tú crees?»
- 3. «¿En serio?»
- 4. «Muchas gracias.»

La mayoría de los estudiantes optaron por el distractor 4, el 53,60%, ya que es el que muestra una mayor cortesía, mientras las opciones 1 y 2 obtuvieron sólo un 5% de respuestas cada una. La réplica adecuada la eligieron un 36% de los estudiantes. Si analizamos el nivel de gramática que tienen los estudiantes que eligieron la opción adecuada nos encontramos con resultados sensiblemente diferentes a los ejemplos anteriores, en este caso los estudiantes con mayor nivel gramatical tienen un porcentaje mayor de aciertos que el de menor nivel. No obstante, si observamos entre el nivel B2 (intermedio) y el nivel C1 (avanzado) podemos ver que el nivel de pragmática en este ítem es muy superior en el nivel intermedio que en el avanzado.

Tabla 20: Porcentajes ítem 45 gramática

Nivel de gramática	% de aciertos respecto al nivel de gramática
B1	31% (N=38)
EEE4	42% (N=33)
B2	53% (N=15)
C1	28% (N=7)
EEE8	75% (N=4)

Si nos acercamos a los resultados de los ítems derivados de la sección de implicaturas, veremos que los ítems considerados adecuados por un porcentaje menor al 50% son, por orden de dificultad de menos a más, los siguientes: 37 (IMP17), 41 (IMP8), 42 (IMP11), 46 (IMP18), 50 (IMP16), 53 (IMP9).

La pregunta 37 tiene un componente irónico que sin duda lo convierte en un ítem de difícil comprensión:

37. IMP17 Ana estaba enferma y ha faltado a las últimas tres clases. Las clases son a las 8h de la mañana.

Ana: *Juan, no pude asistir a las tres últimas clases porque estuve enferma.*

Juan (el profesor): *Claro, claro, tuviste esa enfermedad que te deja pegada a la cama, ¿no?*

¿Qué crees quiere decir el profesor?

- 1. El profesor no estaba seguro, pero se imagina que Ana ha tenido esa enfermedad.
- 2. El profesor sabe que es una enfermedad grave y comprende que no haya podido ir a clase.
- 3. El profesor también ha tenido esa enfermedad y sabe bien lo que pasa.
- 4. El profesor cree que Ana está mintiendo.

Las respuestas se dividen en bloque entre el ítem adecuado, el 4 con el 44%, y el distractor 2, por el cual han optado el 42% de los estudiantes. La opción 1 ha sido elegida por el 8% de los encuestados y la 3 sólo por el 2%.

Ilustración 45: Porcentajes ítem 37 gramática

Nivel de gramática	% de aciertos respecto al nivel de gramática
B1	37% (N=35)
EEE4	35% (N=31)
B2	58% (N=12)
C1	71% (N=7)
EEE8	100% (N=3)

Si comparamos el nivel de gramática que tienen los estudiantes que han elegido la respuesta adecuada, veremos que a más nivel gramatical, más nivel pragmático, pero aún así, no es despreciable el porcentaje de los estudiantes con un nivel B1 y EEE-4 que ha optado por la respuesta adecuada.

En cuanto al ítem 46 (IMP18) el 42% de los estudiantes eligieron la respuesta adecuada, un porcentaje muy parecido al anterior:

46. IMP18 Carlos sale de sus primeras clases de máster y sus compañeros españoles empiezan a hablar mal de los profesores del máster. Le preguntan su opinión.

Compañero: Carlos, ¿a ti que te parecen los profes?

Carlos: No sé... seguro que tú lo harías mejor, ¿no?

¿Qué crees quiere decir Carlos?

- 1. Carlos está de acuerdo, los profesores son malos. Un estudiante puede dar las clases mejor que cualquier profesor del máster.
- 2. Carlos no cree que los profesores expliquen mal.
- 3. Carlos le pregunta a su compañero si él puede dar las clases.
- 4. Carlos no está seguro de su opinión sobre los profesores.

Sólo en 29% de los estudiantes han elegido la opción adecuada, sin embargo un 36% ha elegido la opción 1. Un 15% ha optado por la 4 y un 8% por la 4. Si lo analizamos en términos de dominio gramatical, vemos que

Tabla 19: Porcentajes ítem 46 gramática

Nivel de gramática	% de aciertos respecto al nivel de gramática
B1	31% (N=35)
EEE4	22% (N=31)
B2	50% (N=13)
C1	28% (N=7)
EEE8	100% (N=3)

Si analizamos los porcentajes de acierto de cada nivel gramatical, vemos que en este caso el porcentaje más alto sí es el de un nivel gramatical superior. Sin embargo, los estudiantes avanzados de nivel C1 obtienen sólo un 28% de aciertos, casi igual que los de EEE4 y menos que los de B1.

Si miramos qué pasa con los actos de habla, nos fijamos primero en el caso del ítem 52 (AH2) que es relevante por los resultados que ofrece. Se trata un acto de refuerzo de la imagen (ofrecer ayuda) que se resuelve como uno de los más difíciles del test:

52. AH2 Carlos llega a casa y se encuentra a su vecina, una señora mayor, que va cargada con la compra. Se ofrece a ayudarla.

¿Qué crees que probablemente dirá Carlos?

Lee la respuesta de la vecina para estar seguro de que lo que Carlos dice es lo adecuado. Carlos:

- 1. «Disculpe, ¿podría ayudarle a llevar la compra?»
- 2. «Déjeme que la ayude.»
- 3. «¿Le importa que le suba la compra? Las bolsas pesan mucho y yo soy fuerte.»
- 4. «¿Te ayudo?»

Vecina: "Gracias, chico..."

Sólo el 23% (N=86) de los estudiantes respondieron con la réplica adecuada, la 2, probablemente debido a lo directo que es el ofrecimiento, la imposición, el poder y la distancia de la situación, mientras que el distractor que más estudiantes eligieron (28%) fue el 1, seguramente debido a la introducción con un matizador de cortesía (*Disculpe*). El distractor 3, gramaticalmente correcto pero que un español no usaría nunca ("¿Le importa que le suba la compra? Las bolsas pesan mucho y yo soy fuerte"), fue elegido por el mismo número de estudiantes que el 2 (23%). La opción 4, que no sería rara en español a no ser porque se especifica en el contexto que se trata de una señora mayor, fue la que eligieron mayor número de estudiantes, el 26%. En la tabla se puede observar el nivel gramatical de los estudiantes que optaron por la opción adecuada:

Tabla 20: Porcentajes ítem 52 gramática

Nivel de gramática	% de aciertos respecto al nivel de gramática
B1	28% (N=35)
EEE4	24% (N=29)
B2	8% (N=12)
C1	14% (N=7)
EEE8	33% (N=3)

También relacionado con los actos de habla encontramos el ítem 47 (AH8) en un acto amenazador de la imagen:

47. AH8 Miguel, amigo de Carlos, le dice que no se ha presentado al examen final. Carlos le dice que no ha hecho bien.

¿Qué crees que le dirá Carlos a Miguel?

Lee la respuesta de Miguel para estar seguro de que lo que dice Carlos es lo adecuado.

- 1. «Miguel, ¿qué haces?»
- 2. «Miguel, ¿cómo has hecho esta estupidez?»

3. «Miguel, lo que te pasa es que no querías hacer el ridículo.»
4. «Miguel, ¿por qué no has estudiado más?»

Miguel: Mira, Carlos, no me he presentado porque no quería hacer el ridículo.

El interlocutor reprocha a su amigo lo que ha hecho. En este contexto, sólo un 29% de los estudiantes se decide por la opción adecuada, la 2. El hecho de ser una interacción muy directa que usa el término *estupidez* para dirigirse al amigo puede que haya influido en el bajo índice de aciertos. El 42% de los estudiantes opta por el distractor 3 que también reprende claramente al amigo, pero sin usar un término que pueda ser ofensivo. Los otros dos distractores han sido elegidos en una misma proporción por los estudiantes, el 15% optaron por la réplica 1 y el 14% por la 4, lo que indica que los estudiantes eran conscientes del tipo de respuesta que se esperaba de ellos, pero la mayoría de ellos no supieron identificar cuál era pragmáticamente más adecuada en España. En cuanto al nivel de gramática de los estudiantes que optaron por la réplica adecuada es, igual que en otros casos, heterogénea:

Tabla 21: Porcentajes ítem 47 gramática

Nivel de gramática	% de aciertos respecto al nivel de gramática
B1	23% (N=35)
EEE4	31% (N=29)
B2	50% (N=12)
C1	19% (N=7)
EEE8	0% (N=3)

Llama la atención que los porcentajes más pequeños los tengan los estudiantes de niveles más altos (19% avanzados y 0% superiores), mientras que en este caso el nivel EEE4 obtiene más aciertos que el B1 (casi el 10%) quizás por el uso del usted.

El ítem 49 (AH14) es otro de los ítems seleccionados para ilustrar el desequilibrio que presenta el conocimiento de la gramática respecto a la pragmática. El ítem es presenta dificultad tanto por ser un acto amenazador de la imagen, como por presentar las características +I +P +D.

49. AH14 Ana tiene que hacer una tarea para la clase que consiste en ir a un centro comercial y entrevistar a unos cuantos españoles. Tiene que pedir a desconocidos si pueden responder un cuestionario.

¿Qué crees que dirá Ana?

Ana:

- 1. «Oiga, necesito su ayuda, ¿puede contestar un cuestionario, por favor?»
- 2. «Perdone, ¿me podría responder unas preguntas? Es para un trabajo de la universidad.»
- 3. «Perdone, ¿puede ayudarme en mi trabajo? Son unas preguntas muy cortas. Gracias.»
- 4. «Perdone, por favor, ¿me presta su atención cinco minutos? Tengo unas preguntas para un trabajo.»

Entrevistado (desconocido): Bueno, vale.

Los porcentajes en referencia a la elección de cada una de las réplicas se reparten de forma uniforme entre las opciones 2, 3 y 4, con el 30%, 31% y 29% respectivamente. En cuanto al distractor 1, sólo el 8% de los estudiantes pensaron que era el adecuado. Lo más probable es que esto sea debido a que, en los tres casos, por los que se decantan la mayoría de los estudiantes la réplica empieza por el marcador *perdone*, que identifica cortesía positiva. Sin embargo, el distractor 1 empieza por *oiga* que, aunque en español peninsular se usa mucho, para los estudiantes chinos puede sonar descortés. Referente al nivel gramatical, la tabla presentada para este ítem vuelve a indicar que no se trata de una variable definitiva, sino sólo orientativa.

Tabla 22: Porcentajes ítem 49 gramática

Nivel de gramática	% de aciertos respecto al nivel de gramática
B1	29% (N=35)
EEE4	17% (N=29)
B2	42% (N=12)
C1	57% (N=7)
EEE8	66% (N=3)

Queda, pues, demostrado con los estadísticos y los ejemplos que se han comentado en este apartado que el nivel de pragmática no está directamente relacionado con el de gramática.

2. Utilidad, fiabilidad y validez del test

Esta segunda parte del capítulo 6 está destinada a presentar los resultados de utilidad, validez y fiabilidad obtenidos a partir de los datos recogidos en la administración del test de comprensión pragmática. En él se describen todas las cualidades de la utilidad de un test con sus estadísticos y se demuestra que se trata de un test válido y fiable. Los datos del test se han obtenidos a través del programa de Encuesta Fácil y los estadísticos se calculan mediante el programa SPSS.

Una de las aportaciones más importantes de Bachman (1990) y Bachman y Palmer (1996) es el concepto de utilidad de un test ligado a las cualidades clásicas de fiabilidad y validez del constructo. Estas cualidades (autenticidad, interactividad, impacto y practicabilidad)¹⁷⁰ demuestran la utilidad del test y refuerzan los criterios estadísticos de fiabilidad y validez. Se trata de cualidades que se muestran menos susceptibles a la cuantificación, pero que permiten darle a los tests una vertiente más humanística y aseguran que el test se adapte a las condiciones de contexto en el que se lleva a cabo la prueba y no al revés. El factor más importante es, pues, la utilidad entendida como el uso que se va a dar al test a partir todas sus cualidades y su trabajo conjunto, así como el análisis de la interacción entre ellas (Moore Hanna, Andrade Mayer y Matamoros Sánchez, 2009).

En este apartado se demuestra, por una parte, que el test cumple con las cualidades de utilidad necesarias para un test de lengua y, por otra, que cumple con los criterios estadísticos de fiabilidad y validez.

2.1. Cualidades del test que evalúan su utilidad

Como ya hemos visto¹⁷¹, la calidad del test viene dada por su utilidad. En este punto veremos las otras cualidades que conforman la utilidad de un test lengua: autenticidad, interactividad, impacto y practicabilidad. Es necesario que estas cualidades (añadiendo a ellas la fiabilidad y la validez estadísticas del constructo) estén presentes en el desarrollo del test de una forma equilibrada.

2.1.1. Autenticidad

Para asegurar la validación del test, es necesario tener la certeza de que las propuestas de interacción de cada ítem son verosímiles. Esto se ha llevado a cabo en los estudios piloto que se han realizado para cada sección del test. En cuanto a la verosimilitud o, como lo denominan Bachman y Palmer (1996) autenticidad

A fundamental concern in constructing items for tests of pragmalinguistic knowledge is that they be indeed representative of real-world language use, and not just based on test designers' intuition which may not be an accurate reflection of reality (Wolfson, 1983). Ensuring such grounding of items requires ethnographic studies of real World language use, or at least analyses of corpora of spoken language. To keep pace with diachronic changes in language use,

¹⁷⁰ Véase capítulo 5, punto 2.1.

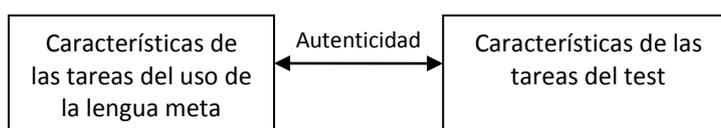
¹⁷¹ Capítulo 5, punto 2.1. y Bachman y Palmer (1996:17-18)

however, ethnographic studies would have to be repeated at regular intervals and corpora would have to be regularly updated. Both are extremely expensive endeavors, but unavoidable for a solid grounding of items in everyday language use.

The second best option might be targeted elicitation of response plausibility in pilot studies with native speakers. This can identify seriously outdated response options and provide some suggestions for revision but is still likely to be subject to native speakers' beliefs of what the "should" say, regardless of what is actually commonly said¹⁷². (Röver, 2005:115)

La esencia de la autenticidad de las muestras de lengua en las tareas de un test es que éstas se correspondan con el uso de la lengua meta en contextos ajenos a las pruebas. Bachman y Palmer (1996:23) definen la autenticidad como «*the degree of correspondence of the characteristics of a given language test task to the features of a TLU task*»¹⁷³.

Ilustración 46: Definición de autenticidad según Bachman y Palmer¹⁷⁴



La cualidad de autenticidad en un test permite hacer extensibles los resultados obtenidos en otras investigaciones que se quieran llevar a cabo en dominios propios del uso de la lengua meta. La autenticidad en un test está directamente relacionada con la validez del constructo, ya que hace posible generalizar las interpretaciones obtenidas a partir del mismo.

Se ha conseguido un nivel aceptable de autenticidad a través de la información obtenida de los usuarios del test en el estudio preliminar y en los tests pilotos a nativos

¹⁷² Trad. de la Autora: «(Asegurar la validación) requiere estudios etnográficos del uso de la lengua en el mundo real, o por lo menos el análisis del corpus de lengua oral. Sin embargo, para no perder el contacto con los cambios diacrónicos del uso de la lengua, los estudios etnográficos se tendrían que repetir cada cierto tiempo y el corpus se tendría que actualizar regularmente. Ambas labores son extremadamente costosas [...]. La segunda mejor opción podría ser la obtención de la información deseada de respuestas verosímiles en estudios piloto con hablantes nativos. Podrían identificar las opciones verdaderamente desfasadas y proporcionar ideas para la revisión, pero aún así, esta opción puede estar muy determinada por lo que los hablantes nativos consideren que deben decir, olvidando lo que realmente se dice.» (Röver, 2005:115)

¹⁷³ Trad. de la A. «el grado de correspondencia de las características de una tarea determinada de lengua en un test a las características de una tarea de uso de la lengua meta.»(Bachman y Palmer, 1996:23).

¹⁷⁴ Esquema de Bachman y Palmer (1996:23) traducido por la autora.

y no nativos del estudio principal¹⁷⁵. El nivel de las tareas propuestas lo podemos considerar alto en relación a las tareas que los estudiantes deben realizar con el uso de la lengua meta en la *vida real*. Aunque la tarea en sí no sea muy real, tienen que interpretar la adecuación pragmática de interacciones entre terceros. Consideramos que tiene un nivel alto porque es una tarea que deben realizar continuamente en la vida real y los contextos presentados se aproximan mucho a los que se pueden encontrar en su vida cotidiana en España. Usar vídeos en el test haría que este ganara en autenticidad, pero perdería en practicabilidad. Además, el test carece de elementos visuales y audiovisuales porque se considera que la influencia de los elementos visuales en la interacción de los candidatos puede suponer una influencia impredecible en los resultados (Gruba, 1999, 2004, 2005). El uso de los estímulos visuales en la evaluación de la pragmática de la interlengua no está suficientemente desarrollado hasta el momento.

2.1.2. Interactividad

Tanto las tareas específicas del test como las del uso de la lengua meta pueden variar potencialmente su interactividad. Cuando hablamos de interactividad nos referimos al nivel de implicación que tiene el estudiante en el momento de llevar a cabo una tarea, ya sea para el test como para la *vida real*. El grado de interactividad será más alto si la tarea que se pide a los estudiantes está más cerca de sus conocimientos y de su realidad. Bachman y Palmer (1996:25) afirman que «[...] *a test task that requires a test taker to relate the topical content of the test input to his/her own topical knowledge is likely to be relatively more interactive than one that does not*¹⁷⁶.»

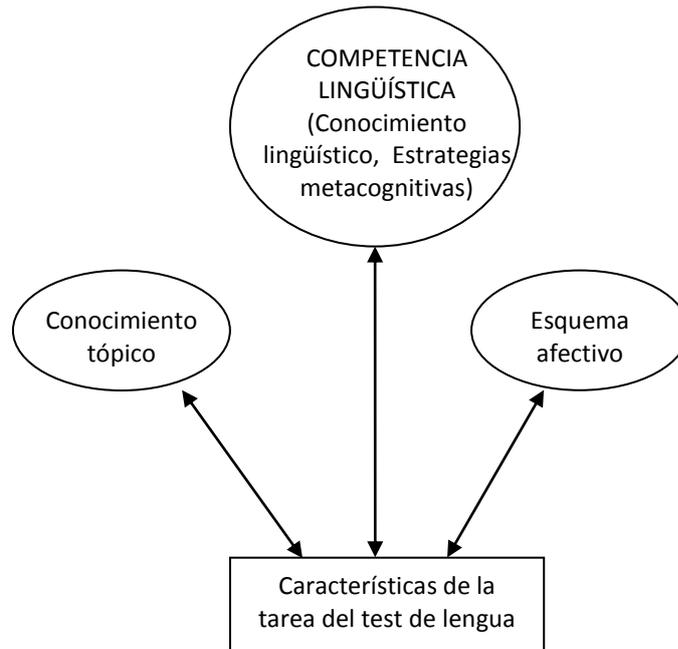
La interactividad es una cualidad vital en el diseño del test, ya que proporciona un vínculo directo con la validez del constructo. Es una función que pertenece a las características de los usuarios del test (características personales, competencia lingüística, conocimiento del tema, etc.) y hace referencia a la relación entre el sujeto (el candidato o usuario de la lengua) y la tarea (del test o del uso de la lengua meta).

¹⁷⁵ Véase tabla resumen en el capítulo 5 (pág.162)

¹⁷⁶ Trad. de la A. «[...] una tarea de test que requiere de un candidato que relacione el contenido temático del input del test a su propio conocimiento tópico es probable que sea relativamente más interactivo que uno que no lo hace.»

Las características de la autenticidad pertenecen a la relación entre la tarea del test y el uso de la lengua meta y tienen en cuenta las características de ambas. La información para conseguir tareas del test con una interactividad relativamente más alta se consiguen en el estudio preliminar y los tests piloto. En la página siguiente se puede ver el esquema de interactividad propuesto por Bachman y Palmer (1996).

Ilustración 47: Interactividad según Bachman y Palmer¹⁷⁷



La autenticidad y la interactividad son dos cualidades que se deben expresar en términos relativos y no absolutos. No existen tareas auténticas o no auténticas, sino relativamente más auténticas o relativamente menos auténticas, igual que no existen tareas interactivas o no interactivas, sino relativamente más o menos interactivas. Las tareas presentadas en el test las consideramos relativamente más auténticas y relativamente más interactivas, ya que lo que se les pide a los estudiantes es que interpreten situaciones orales (aunque se presenten escritas, un formato que no equivale del todo al formato en el uso de la lengua meta). Sin embargo, el nivel de interactividad del test es moderado. No todas las tareas del test deben tener necesariamente un grado alto de interactividad, algunas tareas pueden tener un grado de interactividad moderado o bajo en beneficio de su utilidad. El no usar vídeos con los

¹⁷⁷ Esquema de Bachman y Palmer (1996:26) traducido por la autora.

elementos añadidos que estos comportan (mejor contextualización, entonación, expresión no verbal) y no implicar a los candidatos directamente en las interacciones perjudica, en parte, al grado de autenticidad y interactividad del test, pero favorece, en cambio, su practicabilidad.

En el diseño del test, esta interactividad relativamente más alta se ha intentado conseguir a través de la consideración de las opiniones de profesores expertos y estudiantes a las siguientes preguntas: *¿Hasta qué punto consideran que las tareas propuestas en el test son significativas? ¿Hasta qué punto consideran que las tareas propuestas en el test son importantes para la vida en España de los estudiantes chinos?* La respuesta a ambas preguntas se obtuvo de los comentarios adicionales al estudio preliminar y al test piloto a nativos y no nativos. Las opiniones acerca de ambas preguntas apuntaban a la importancia que tiene para estos estudiantes las tareas en el uso de la lengua meta.

Además, se recogen datos de autenticidad en el test piloto para no nativos¹⁷⁸ a través de una pregunta en el que los nativos valoran el grado de autenticidad de la situación y de la interacción. El hablante nativo puede elegir una o dos de las cuatro opciones propuestas, o bien especificar otra opción diferente a las propuestas. En caso de elegir dos opciones, debe decir cuál es la respuesta preferida. Cada ítem finaliza con una pregunta abierta no obligatoria en la que el hablante nativo puede hacer cualquier observación o sugerencia que crea oportuna.

En la página siguiente se presenta una captura de pantalla que muestra cómo se comprueba la autenticidad de los ítems en el test piloto para nativos.

¹⁷⁸ Véase el cuadro-resumen en la pág. 162

Ilustración 48: Comprobación de autenticidad de los ítems en el test piloto para nativos

SECCIÓN 1: RUTINAS NATIVOS (USO DE LA LENGUA EN SITUACIONES CONCRETAS)

Abandonar-> Continuaré más tarde

7.- PREGUNTA 4 - N1-S124-S32-C3-PCIC F5.21.

INSTRUCCIONES:

Vas a leer una serie de situaciones y tú vas a tener que decidir qué dirá la persona que se encuentra en esa situación. Cuando lo hayas decidido, clicla en la opción correcta y luego en el botón "siguiente".

1. Elige la opción que te parezca más adecuada.
2. Si dudas entre dos, marca las dos.
3. Si has marcado dos respuestas, marca cuál es tu preferida.
4. Si se te ocurre una mejor puedes escribirla en el recuadro destinado a ello.

***Ana ha ido a casa de Carlos a cenar con un grupo de amigos, ahora se están marchando y se despiden todos los amigos.**

Ana: Bueno, ha sido muy divertido. Gracias por la cena.

¿Qué crees que dirá Carlos?

a) "Bueno, vale. Adiós."

b) "Sí, estaba muy rica."

c) "Otro día vamos al restaurante."

d) "Gracias a vosotros."

Otra (Por favor especifica)

***He marcado dos respuestas, pero mi respuesta preferida es:**

a b c d Otra

***¿Qué grado de veracidad le das a la situación?**

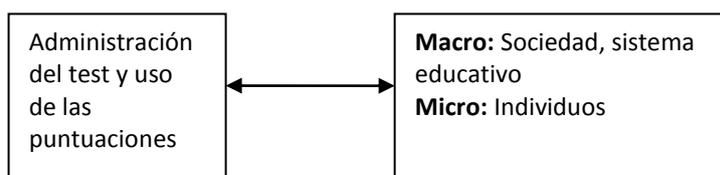
Nada real Poco real Bastante real Real

Te agradezco cualquier observación o comentario que quieras hacerme:

2.1.3. Impacto

El impacto es otra de las cualidades del test que nos ayudan a evaluar su calidad. El impacto que un test genera en la sociedad y en los sistemas educativos (en este caso opera a un macronivel) y en los individuos que forman parte de estos sistemas (en este opera a un micronivel).

Ilustración 49: Impacto según Bachman y Palmer¹⁷⁹



Los tests buscan cubrir unas necesidades detectadas en el sistema educativo o en la sociedad, cuando se desarrolla y/o se administra un test, se persiguen ciertos objetivos que repercutirán de una forma u otra en los individuos y en el sistema. El fenómeno conocido por *washback*¹⁸⁰, confirma que los tests tienen efecto sobre los procesos de enseñanza aprendizaje (Bachman, 1990; Wall y Alderson, 1993; Cohen, 1994; Bachman y Palmer, 1996) y este efecto puede ser tanto beneficioso como perjudicial.

2.1.3.1. El impacto del test sobre la sociedad

El impacto del test sobre la sociedad dependerá de la cultura de aprendizaje en el que se use. Este test puede tener un impacto potencial en la práctica de la enseñanza de la lengua meta tanto en China como en España, ya que hará posible medir por separado una competencia que hasta el momento no podía medirse. En el ámbito académico, permitirá la clasificación de los estudiantes en grupos teniendo en cuenta,

¹⁷⁹ Esquema de Bachman y Palmer (1996:30) traducido por la autora.

¹⁸⁰ «*the extent to which the introduction and use of a test influences language teachers and learners to do things they would not otherwise do that promote or inhibit language learning.*» (Messick, 1996:241) / Trad. de la A. «El grado en el que la introducción y uso de un test de lengua influencia a los profesores y a los estudiantes para hacer cosas que promuevan o inhiban el aprendizaje de la lengua y que no harían si no fuera por la existencia del test.» (Messick, 1996:241); «*For optimal positive washback there should be little, if any difference between activities involved in learning the language and activities involved in preparing for the test*» (Messick, 1996:241-242) / Trad. de la A. «Para un *washback* óptimo debería haber muy poca diferencia, sino ninguna, entre las actividades en el aprendizaje de lenguas y las actividades adecuadas para preparar el test.» (Messick, 1996:241-242)

además de su nivel de competencia lingüística, su nivel de comprensión pragmática. También se debe considerar el impacto potencial que tendrá aplicado a objetivos específicos, como puede ser la investigación de la adquisición del español como lengua extranjera en estudiantes chinos, la adquisición de la pragmática en dos perfiles de estudiantes distintos (los que estudian español en China y los que lo hacen en inmersión), entre otros.

En definitiva, el uso del test debe valorarse según las características de la sociedad en la que se va a aplicar y de acuerdo con las consecuencias potenciales que va a tener sobre ella. El *washback* (Messick, 1996) del test se puede caracterizar en términos de impacto e incluye el impacto potencial en los candidatos y sus características, así como en las actividades de enseñanza-aprendizaje, en el sistema educativo y en la sociedad (Bachman y Palmer, 1996:35).

2.1.3.2. El impacto del test sobre los individuos

El impacto que el test tiene sobre las personas puede hacerse extensivo no sólo a los candidatos (estudiantes a los que administraremos el test), sino también a los usuarios del test (profesores, por ejemplo), a las personas que van a tomar decisiones en base a los resultados del test y, de forma indirecta, a futuros estudiantes, a futuros profesores, etc.

a) Los estudiantes

En el caso que nos ocupa, el impacto que el test va a tener sobre los estudiantes va a ser importante. Los estudiantes que sepan que tienen que pasar un test de este tipo van a focalizar su interés en ciertos aspectos de la pragmática que a muchos de ellos les pasaban desapercibidos hasta el momento. Además, es de esperar que la retroalimentación que estos estudiantes reciban a partir de los resultados del test enfatice el componente pragmático en su proceso de aprendizaje y haga que tomen consciencia del mismo. De esta manera, el estudiante que responda al test será susceptible de cambiar su percepción del uso de la lengua meta, especialmente en estudiantes que desconozcan los aspectos tratados (como puede ser el caso de estudiantes chinos que quieran matricularse en un programa de *study abroad*).

Vemos, pues, que el impacto en el estudiante no será sólo sobre los que ya se encuentran estudiando en España, sino también sobre los que planeen hacerlo. El test confirmará si las percepciones sobre los conocimientos pragmáticos que los

estudiantes tienen sobre el español y su competencia comunicativa son adecuadas o no y ello afectará al estudio de ciertas áreas de conocimiento de la lengua meta. Por último, el test también tendrá impacto en el uso de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes, sobre todo si las tareas (como es el caso de este test) son interactivas.

Bachman y Palmer (1996:32) sugieren que para conseguir un impacto positivo mayor involucremos a los destinatarios en el desarrollo del test y así se ha hecho con el estudio preliminar y con los tests piloto a estudiantes no nativos. Con la colaboración de los propios estudiantes conseguimos que las tareas se perciban como más auténticas e interactivas. De esta forma, la percepción y la motivación que los candidatos tendrán acerca del test aumentará. Probablemente, con este sistema, se conseguirán también mejores resultados.

Para que el test sea beneficioso para el estudiante, aunque el resultado obtenido se exprese en términos numéricos, es aconsejable que el alumno obtenga también otro tipo de retroalimentación. Si administramos el test en clase, la retroalimentación que proporcionemos sobre el test debe ser significativa para el alumno. Los comentarios sobre las respuestas más complicadas, ejemplificar escenarios parecidos con vídeos o actividades de role-play entre los estudiantes ayudarán a que estos mejoren su comprensión pragmática. El *washback* del test sobre la programación y las tareas en el aula afectarán positivamente al estudiante una vez hecha la prueba.

b) Los profesores

Si hablamos del impacto que el test tiene en los profesores, sabemos que la mayoría de ellos son conscientes de la influencia que un test puede tener en su docencia. No se trata que los profesores preparen a los estudiantes para pasar el test, cuyo efecto sería interpretado como un impacto negativo en los profesores, sino que el test sirva como instrumento de ayuda en las clases y que los profesores puedan detectar las necesidades pragmáticas de los estudiantes de una manera más fiable.

Este test se ha creado para que se produzca un impacto positivo en la enseñanza de ELE. La percepción por parte de los profesores de que los estudiantes chinos aprenden español pero siguen siendo poco competentes en pragmática ha llevado a querer investigar el nivel de comprensión pragmática que tienen estos estudiantes y compararlo con su nivel de gramática. Si como parece ser no existe un paralelismo entre los dos niveles, podemos diseñar actividades específicas para el aula que ayuden

a los estudiantes a ser más conscientes de la importancia que tiene la competencia pragmática y que, a la vez, les ayude a mejorarla.

2.1.4. Practicabilidad

En esencia, la practicabilidad es diferente a las otras cinco cualidades que determinan la utilidad de un test de lengua. La fiabilidad, la validez del constructo, la autenticidad, la interactividad y el impacto están relacionados con el uso que se hace de los resultados obtenidos de la administración del test. Sin embargo, la practicabilidad tiene que ver con la implementación del mismo, es decir, con el hecho de que sea factible desarrollar el test y usarlo.

La practicabilidad de un test la definen los recursos que necesitamos para llevarlo a cabo con un equilibrio entre sus cualidades y la distribución y gestión de los recursos disponibles.

Ilustración 50: Practicabilidad según Bachman y Palmer ¹⁸¹

$$\text{Practicabilidad} = \frac{\text{Recursos disponibles}}{\text{Recursos exigidos}}$$

Si practicabilidad ≥ 1 , el desarrollo desarrollo y uso del test es práctico
Si practicabilidad < 1 , el desarrollo desarrollo y uso del test no es práctico

El test de comprensión pragmática de ELE cumple, en efecto, con esta cualidad, ya que ha sido posible desarrollarlo de forma económica y los recursos necesarios para llevarlo a cabo están a disposición de prácticamente cualquier usuario. El test se ha implementado en línea, a través de una herramienta web que tiene una versión gratuita. La estructura del test lo hace fácilmente adaptable a otras plataformas en línea, incluso plataformas que ofrecen la posibilidad de que sea autocorregible (Survey Monkey, Moodle, formularios con Google Drive, etc.). El test puede administrarse también en formato tradicional usando papel y lápiz o bolígrafo, ya que se trata de un test de elección múltiple fácil de corregir con una plantilla.

No hay que menoscabar la importancia de la practicabilidad de un test, ya que si no podemos desarrollarlo y administrarlo de forma sencilla y económica será mucho más difícil que se pueda llevar a cabo y que cumpla con otras cualidades de la utilidad,

¹⁸¹ Esquema de Bachman y Palmer (1996:36) traducido por la autora.

especialmente con el impacto. El desarrollo de un test es un proceso iterativo, por lo que si este punto falla, hay que revisar de nuevo el diseño y el desarrollo. En definitiva, un test con una alta practicabilidad es aquel que no requiere de más recursos (humanos, materiales y de tiempo) de los existentes.

2.1.5. Valoración y puntuación de los resultados

Las respuestas de los estudiantes a los que se les administró el test definitivo se traspasaron de forma automática a una hoja de cálculo Excel. Esto fue posible gracias a la plataforma en línea utilizada, especializada en encuestas Encuestafacil.com.

En cuanto a la codificación de preguntas adecuadas y no adecuadas se convirtieron en 1 (respuesta adecuada) y 0 (respuesta no adecuada). Los resultados obtenidos en cada sección se sumaron, pudiendo obtener una puntuación máxima de 18 puntos por sección y de 54 por la totalidad del test. El coeficiente de fiabilidad de consistencia interna de alfa de Cronbach del test es de 0,85 y esto indica que se trata de un test fiable desde el punto de vista de las escalas que lo integran.

La puntuación de los ítems no se hizo de forma automática, sino manual, sobre una hoja de Excel. Sin embargo, como ya se ha mencionado en el apartado anterior (2.1.4. Practicabilidad), plataformas tecnológicas educativas como Moodle permiten crear cuestionarios controlados autocorregibles a través de los cuales el estudiante puede tener un feedback y una puntuación automática. Otros softwares de encuestas en línea como Survey Monkey ofrecen la posibilidad de corrección automática del test.

Para asegurar la estabilidad en las puntuaciones y en el análisis de resultados, sólo se ha tomado como muestra el conjunto de individuos que han contestado al test de manera completa.

2.2. Justificación estadística

Este estudio se basa en los resultados estadísticos obtenidos a partir del test propuesto y su utilidad se ve apoyada por la validez y fiabilidad estadística desarrollada en este apartado.

2.2.1. Análisis de fiabilidad del test

Un test es fiable si lo que mide lo mide bien (Kelly, 1927; Hughes, Porter, y Weir, 1988; Hughes, 1989; Messick, 1989; Bachman, 1990; Alderson, Clapham, y Wall, 1995; Bachman y Palmer, 1996; Messick, 1998; Bachman y Palmer, 2010). Tal y como se ha visto anteriormente, la medida de la pragmática del español contempla tres subescalas

aditivas que configuran la puntuación total: S1 (Rutinas), S2 (implicaturas) y S3 (actos de habla). Cada una de ellas se compone de 18 ítems de distinta dificultad. La puntuación global teórica oscila entre 0 y 54 puntos. Sin embargo, en la muestra de baremación los límites obtenidos son:

Tabla 23: Baremación de los límites obtenidos

Muestra de baremación de los límites obtenidos						
Escala	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría
S1rut	136	2	17	10,32	2,79	-,146
S2imp	135	2	17	9,45	3,84	-,011
S3ah	134	2	18	9,69	3,88	,162
Total	134	9	49	29,41	9,12	,051

En el total del test el mínimo de aciertos que se ha obtenido ha sido 9 sobre un total de 54 y el máximo 49. Así, vemos que una persona que obtiene 9 o menos aciertos tiene un nivel de pragmática del español muy bajo, mientras que uno que obtenga 49 aciertos o más tiene un nivel de pragmática de español muy alto. La puntuación mínima es 2 en cada una de las escalas y sin embargo, la mínima total es 9 y no 6 (2+2+2). Vemos, pues, que no todos los sujetos aciertan los mismos ítems “fáciles”, lo que incluye mayor variabilidad. El mismo razonamiento puede aplicarse a los ítems difíciles.

2.2.1.1. Fiabilidad como consistencia interna

La fiabilidad como consistencia interna se refiere a la relación que tienen entre sí los distintos ítems que componen una escala al medir el mismo constructo, en este caso, la pragmática del español centrada en las rutinas, las implicaturas y los actos de habla respecto a la puntuación total. El coeficiente utilizado es el alfa de Cronbach. El valor obtenido en el alfa de Cronbach es de 0,85. Cuanto más se aproxime a su valor máximo, 1, mayor es la fiabilidad de la escala. Además, en determinados contextos y por tácito convenio, se considera que valores del alfa superiores a 0,7 o 0,8 (dependiendo de la fuente) son suficientes para garantizar la fiabilidad de la escala. Por lo tanto, podemos concluir que la consistencia interna del test es fiable. Las correlaciones entre las escalas se aprecian en las siguientes tablas:

Tabla 24: Matriz de correlaciones intraescalas

	S1	S2	S3	Total
S1	1	,584	,527	,774
S2		1	,730	,909
S3			1	,894
Total				1

Tabla 25: Matriz de correlaciones inter-elementos

	S1	S2	S3	Total
S1	1	,583	,545	,787
S2		1	,728	,905
S3			1	,894
Total				1

Tal y como se puede observar, la escala S2 (implicaturas) es la que más correlaciona con la puntuación total, seguida a muy poca distancia de la S3 (actos de habla) y de la S1 (rutinas). Los datos estadísticos concluyen que la sección 2 del test en la que se miden las implicaturas es la que tiene una carga más alta para predecir la pragmática, seguida de la sección 3, en la que se miden los actos de habla y, por último, la sección 1, las rutinas.

Estos resultados siguen la lógica del modelo teórico, ya que las implicaturas son la parte más difícil de la pragmática para un extranjero y son muy difíciles de enseñar en clase. Lo que hace difícil este tipo de enunciados es que se trata de inferir el significado cuando hablamos de forma indirecta. Las implicaturas comportan una interpretación del significado que precisa de las ayudas que puede aportar el contexto, así como los conocimientos sociopragmáticos.

El modelo teórico añade otra dificultad en el aprendizaje de las implicaturas, pues las implicaturas a menudo transgreden las máximas de Grice, como por ejemplo la de cooperación, no porque no se coopere en la interacción, sino porque el interlocutor inicia un proceso inferencial. Entre las implicaturas más difíciles de descifrar están las implicaturas formulaicas que para un hablante que no conozca el código son casi imposibles de desentrañar. En su estudio, Bouton (1989) concluyó que la falta de referencia a un contexto inmediato y su relación con la cultura meta, hace que las implicaturas conlleven un alto grado de dificultad en una lengua extranjera.

En cuanto a los actos de habla, éstos están relacionados con el enunciado y con el contexto, pero pueden llevar a confusiones y malentendidos, especialmente los perlocutivos, puesto que van ligados a normas y convenciones que pueden ser desconocidas por los hablantes de una lengua extranjera. Para poder contestar a las preguntas referidas a los actos de habla hace falta un conocimiento gramatical y semántico. Los actos de habla aparecen como enunciados más fáciles de interpretar que las implicaturas y más difíciles que las rutinas. Esto es coherente, pues, con los resultados de fiabilidad de consistencia interna.

Las rutinas siguen pautas lingüísticas y extralingüísticas que se repiten siempre en los mismos contextos de forma ritualizada. El aprendizaje de las rutinas es, sobre todo, un proceso memorístico y no requiere interpretar significados implícitos. Las rutinas conversacionales, al estar ritualizadas, no son susceptibles a cambios, ni en su realización ni en el contexto en el que se producen. Así pues, se trata de exponentes lingüísticos fijos que los estudiantes aprenden antes que el significado del léxico que las componen (Coulmas, 1981). Los estudios sobre rutinas afirman que se trata de enunciados muy fijados a situaciones cotidianas que se aprenden y se enseñan fácilmente en una lengua extranjera.

2.2.1.2. Análisis de la fiabilidad como consistencia interna de de los elementos que componen las subescalas

La consistencia interna es el grado en el que los ítems se refieren o miden el mismo constructo. En función de la naturaleza del concepto a medir cabe esperar una mayor o menor consistencia interna.

En este caso, los valores obtenidos muestran que la consistencia interna de las escalas S2 (implicaturas) y S3 (actos de habla) es relativamente buena. Sin embargo, la los valores de la S1 (rutinas) muestran que su consistencia interna es resulta inequívocamente baja. Los valores son los que se muestran a continuación:

Tabla 26: Tabla del análisis de fiabilidad y consistencia interna de las subescalas

Escala	Alfa de Crombach	Nº ítems	Nª sujetos
S1	0,56	18	136
S2	0,77	18	136
S3	0,77	18	134

Esto está en consonancia con el estudio Röver (2005) e Itomitsu (2009), que concluyen que el conocimiento de las rutinas (S1) va muy ligada a la exposición del aprendiente a la segunda lengua o a la lengua extranjera, mientras que en las otras secciones el vocabulario o el conocimiento gramatical pueden ayudar a descifrar la solución incluso por eliminación. Las rutinas no requieren solucionar problema alguno, sino más bien conocer de memoria la respuesta (Röver, 2005). El conocimiento de las implicaturas (S2) de los actos de habla (S3), en cambio, está mucho más relacionado con el nivel de lengua.

Además, esto podría explicarse también por el modelo teórico, ya que tanto las implicaturas como los actos de habla (especialmente los perlocutivos) pueden tener un factor de comunicación indirecta que los hablantes tienen que descifrar y conllevan una variedad mucho más amplia de tareas, funciones, contenidos y contexto. Por el contrario, las rutinas son enunciados que los estudiantes repiten sin variación múltiples veces y les permiten relacionarse socialmente sin necesidad de una competencia lingüística elevada. La consistencia interna de este test es inferior a la obtenida por Röver, sin embargo los estudios hechos por Röver (2005) e Itomitsu (2009) coinciden con estos resultados en cuanto a la fiabilidad obtenida, especialmente en las rutinas, que, igual que aquí, es sensiblemente menor que la obtenida en las secciones de implicaturas y actos de habla.

Se da el caso de que en la S3 (actos de habla) se ha detectado una pérdida de 2 sujetos, uno de los cuales se ha recuperado, pero la razón por la que no se ha podido recuperar el segundo es posiblemente por un fallo en el sistema, ya que el programa Encuesta Fácil puede que deje de registrar los resultados de aquellos participantes que no tengan activado el Java.

2.2.1.3. Fiabilidad como consistencia temporal

La fiabilidad como consistencia temporal se refiere a la estabilidad de las mediciones a lo largo del tiempo. En este caso, se obtuvo una submuestra (n=52) que volvió a cumplimentar el test una vez transcurrido un periodo de tiempo aproximado de tres meses. En la siguiente tabla figuran las correspondientes correlaciones (coeficiente de correlación de Pearson) test-retest tanto para las subescalas como para la puntuación total.

Tabla 27: Matriz de correlaciones test-retest

	S1 (test)	S2 (test)	S3 (test)	Total (test)
S1 (retest)	0,590	0,471	0,590	0,574
S2 (retest)		0,737	0,623	0,770
S3(retest)			0,489	0,565
Total(retest)				0,732

Como se puede observar, la correlación más alta corresponde a S2 (implicaturas) probablemente porque los estudiantes con una mayor competencia lingüística tienen también una mayor habilidad en reconocer las implicaturas. Sin embargo, la correlación más baja es la de los actos de habla, puesto que los actos de habla en un contexto en inmersión es la parte de la pragmática que más fácilmente se aprende con la interacción cotidiana y se probablemente se da el caso de que los estudiantes los han aprendido durante los tres meses que han pasado entre el test y el retest. La correlación de la puntuación total tiene una fiabilidad test retest razonable ($r_{xy}=0,73$).

2.2.2. Análisis de validez

Para que el test sea válido hay que asegurarse que está midiendo los parámetros que debe medir (Hughes, Porter, y Weir, 1988; Hughes, 1989; Messick, 1989; Bachman, 1990; Alderson, Clapham, y Wall, 1995; Messick, 1998; Morales Vallejo, 2007). Esto se demuestra con la selección de profesores expertos para llevar a cabo el papel de *juez*. Llamamos jueces a los profesores que evalúan la pragmática, pero cuando realizamos el estudio estadístico nos referimos a ellos como evaluadores. El número otorgado a los evaluadores no coincide con el número que reciben los jueces para su identificación.

Cada profesor-juez evaluó a una parte de la muestra. La evaluación a doble ciego mostró que la correlación entre las puntuaciones de pragmática (total) y la calificación de los jueces fue de 0,769 en la (rho de Spearman $p<0,01$). Por otro lado, el grado de acuerdo interevaluadores, calculado mediante el coeficiente de correlación ordinal tau b de Kendall, también resultó ser estadísticamente significativo, ($p<0,01$), y con unos valores que oscilan entre 0,66 y 0,74. Esto indica que el acuerdo alcanzado difícilmente se puede atribuir al azar. La comprobación de las calificaciones otorgadas por los tres principales jueces evaluadores demuestra que los promedios de los tres son similares.

La validez más alta es la que corresponde con la Sección 3 del test (actos de habla) con un coeficiente de correlación de la rho de Spearman de 0,753. Esto puede ser debido a que tanto actos de habla como implicaturas, suponen en muchos casos una interpretación del significado indirecto y se asocian a un mejor dominio de la lengua. Además, los errores cometidos con el uso de los mismos son más evidentes.

A pesar de que intuitivamente se podría prever una mayor correlación entre las rutinas y los actos de habla (de hecho a veces puede ser difícil diferenciarlos) los resultados obtenidos en este estudio coinciden con los obtenidos por Röver (2005) e Itomitsu (2009) ya que ambos encuentran una mayor correlación entre las implicaturas y los actos de habla. La razón por la que esto sucede puede que esté relacionada con el nivel de dominio lingüístico exigible entre los aprendices de una segunda lengua para la comprensión de las implicaturas y los actos de habla, mientras que la comprensión de las rutinas está más relacionada con la exposición a la lengua meta (como demuestra Röver (2005) en su estudio).

Los resultados de la replicación parcial de fiabilidad entre evaluadores garantiza en niveles muy satisfactorios la consistencia entre las réplicas. Las diferencias entre el test y el post-test evidencian que los resultados no varían de forma significativa, aunque el número de sujetos que respondieron el post-test fuera inferior.

Otros indicadores de validez, aunque no sea la intención de este estudio profundizar en ellos, son el tiempo de residencia en España, el haber tenido pareja española, el sexo o la edad. El sexo es una variable que no debería tener demasiada influencia en el dominio de la pragmática, aunque sí una incidencia mínima como lo demuestran Herbert (1990), Yu (2004) o Vellenga (2008). Los resultados obtenidos ratifican, en cierta medida, las conclusiones de estos estudios. Las mujeres tienen un dominio ligeramente mayor de la pragmática que los hombres, pero hay que seguir investigando sobre este aspecto.

El tiempo de residencia en España y, por consiguiente, el tiempo de contacto directo con la cultura y la lengua meta influyen de forma significativa en la adquisición de la pragmática en los estudiantes. Los datos obtenidos a partir de los cálculos de coeficiente de correlación de Pearson lo confirman y apoyan los estudios hechos hasta la fecha en este sentido (Blum-Kulka, 1996; Röver, 2005; Schauer, 2009). Sólo 3 sujetos habían vivido anteriormente en un país hispanohablante, número demasiado pequeño

para sesgar los resultados teniendo en cuenta las diferencias pragmáticas hispanoamericanas y peninsulares.

Contamos con otras variables poco representativas, que tampoco se encuentran entre los objetivos de esta investigación, por lo que no se profundiza en ellas. Entre estas variables están la edad y el hecho de tener o haber tenido una pareja española. La variable de la edad no resulta significativa, especialmente porque el rango de edad que abarca el estudio no es muy amplio. La mayoría de estudiantes están en el grupo de 18 a 23 años que, por otra parte, es la edad universitaria natural. Sí podría ser significativo el hecho de haber tenido una pareja española, puesto que la motivación y el contacto con la cultura y la lengua meta crece de forma considerable. La muestra no es representativa, ya que sólo 12 de los 137 sujetos participantes han tenido o tienen una pareja española. Sin embargo, el objetivo de este estudio no es profundizar en estas variables.

Para apoyar la hipótesis de que se trata de un test fiable y validado hay que tener también en cuenta las cualidades que indican su utilidad (Bachman y Palmer, 1996):

(1) La *autenticidad del test* se ve validada, por una parte, por el estudio etnográfico llevado a cabo con el estudio preliminar (generación ejemplar) y, por otra, por los tests piloto administrados a: hablantes nativos profesores; hablantes nativos estudiantes universitarios; un grupo heterogéneo de hablantes nativos no pertenecientes al ámbito universitario; a hablantes no nativos estudiantes chinos; antiguos estudiantes chinos universitarios en España; y a un grupo heterogéneo de hablantes no nativos estudiantes extranjeros universitarios en España de distintas nacionalidades. Gracias a ello se han creado contextos y situaciones que se aproximan mucho a las interacciones reales que se dan en la vida universitaria de un estudiante en un programa de *study abroad*; la *interactividad del test*, otra de las cualidades que repercuten en su utilidad, presenta rasgos relativamente moderados, ya que lo que se les pide a los estudiantes es que interpreten por escrito situaciones orales.

El uso de vídeos, por ejemplo, podría haber aportado una mayor interactividad, hubiera posibilitado incluir elementos significativos para la comunicación como la entonación y la expresión no verbal, pero se esto se ha sacrificado a favor de la practicabilidad del test. Los profesores a los que se preguntó en calidad de expertos estuvieron de acuerdo en que las tareas del test eran tareas significativas para los

estudiantes y que éstos debían saberlas resolver para poder comunicarse en su vida como estudiantes en España.

Así, los ítems presentados eran altamente interactivos en cuanto a su relación con el uso de la lengua meta.

(2) El *impacto*, el test puede, en efecto, ejercer un impacto a un macronivel (sobre la sociedad o sistema educativo) o a un micronivel (sobre los individuos). A un macronivel, el test puede modificar la enseñanza de español tanto en China como en España, ya que medir por separado la competencia pragmática de la gramatical hará posible diseñar programas con contenidos y objetivos específicos que mejoren tanto la enseñanza como el aprendizaje de ELE.

Un test de estas características también permite realizar estudios comparativos entre la adquisición de la pragmática entre los estudiantes chinos que permanecen aprendiendo español en China y aquellos que forman parte de un programa de study abroad. Si existe como es de prever una diferencia significativa entre ambos grupos, el impacto del test puede ser incluso económico, pues potenciará los beneficios de que los estudiantes chinos se desplacen a España para aprender español y no lo hagan desde su propio país.

Podemos considerar que el test va a tener un impacto positivo en el aprendizaje de la pragmática tanto en estudiantes que se encuentren ya estudiando en España como en aquellos que estén en China y prevean estudiar en alguna universidad española, ya que, por una parte, el saber que deben pasar un test de este tipo hará que focalicen la atención en su proceso de aprendizaje, también en el componente pragmático que para muchos pasa desapercibido y, por otra parte, el feedback relacionado con los resultados obtenidos en el test provocará un incremento de la consciencia pragmática entre ellos.

Finalmente, los estudiantes también se verán afectados por sus resultados en el test porque éste afectará a la programación y tipos de actividades que el docente llevará a la clase o al grupo al que pueden ir destinados una vez hecha la prueba. En cuanto a los profesores, también pertenecientes a un micronivel, el test tendrá un impacto positivo en su labor en cuanto a instrumento auxiliar en sus clases para detección de las carencias de los estudiantes o en cuanto a herramienta posibilitadora de estudios que permitan diseñar tareas adecuadas para el grupo meta.

Como ya está desarrollado en el Capítulo 3 («Aproximaciones conceptuales al desarrollo de los tests»), la validez de una prueba hace referencia a si mide lo que pretende medir (Hughes, Porter, y Weir, 1988; Hughes, 1989; Messick, 1989; Bachman, 1990; Alderson, Clapham, y Wall, 1995; Messick, 1998; Morales Vallejo, 2007). Existen varias maneras de medir la validez de un test y en este estudio se ha optado por hacerlo desde el punto de vista operativo, aplicando el cálculo de correlación existente entre la puntuación del test y un criterio externo admisible que acredite la medida propuesta.

El criterio externo es el nivel de conocimiento de la pragmática en ELE que la realizan un panel de expertos: profesores de ELE de la URV. Se trata de 8 profesores experimentados, con una sólida trayectoria profesional y formativa en ELE, más de 1800 horas de clase y más de tres años de experiencia docente a estudiantes chinos. Su formación y su experiencia apoyan su idoneidad para llevar a cabo esta evaluación:

- a) tres de ellos son doctores en lingüística aplicada y dos están en fase de realización de su tesis doctoral sobre la enseñanza de ELE a estudiantes chinos,
- b) seis de ellos son máster en enseñanza de ELE y dos de ellos expertos universitarios en Enseñanza de ELE,
- c) siete de ellos imparten clases en el Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la URV y cinco de ellos, además, imparten clases en el Máster en Enseñanza de ELE de la FURV,
- d) ocho de ellos tienen más de 7 años de experiencia en docencia a estudiantes chinos y, dos de ellos han residido e impartido clases de ELE a chinos en universidades chinas,
- e) todos ellos están ampliamente formados en la docencia de ELE en general y en la docencia de ELE a chinos en particular,
- f) todos ellos han participado durante un mínimo de ocho convocatorias en los exámenes del DELE del Instituto Cervantes y tienen el título oficial de examinador del DELE (niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2).

El proceso de calificación es el siguiente: del total de la muestra (N=135), se selecciona una parte de la misma para ser evaluada (n=34). La evaluación la llevan a cabo un mínimo de tres evaluadores hasta un máximo de 8. La selección es una selección aleatoria estratificada, ya que se seleccionan estudiantes de todos los cursos

y niveles orientados a estudiantes chinos específicamente y de otros cursos (máster y doctorado) en los que se tiene conocimiento de que hay estudiantes chinos matriculados. Se seleccionan 34 estudiantes repartidos entre todos los cursos que se imparten a chinos: Diploma de Estudios de Lengua y Cultura Hispánica; Curso Universitario de Especialización en Lengua (itinerario: lengua española y cultura hispánica); Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras (Itinerario: Español Lengua Extranjera); y Curso de Especialización de Empresa y Lengua Española. De Máster y Doctorado el número de sujetos es menor porque el número de estudiantes chinos matriculados también es menor.

No todos los profesores expertos dan clase a los mismos estudiantes, por lo que, aunque desde el punto de vista metodológico lo preferible es que todos ellos evalúen a la totalidad de la muestra, eso no es posible. Cada profesor evalúa el nivel de pragmática en ELE de una parte de la muestra y ésta no coincide necesariamente con la parte de la muestra evaluada por los demás expertos.

La evaluación del nivel de pragmática de ELE se realiza en doble ciego: los profesores desconocen la puntuación en el test y los alumnos desconocen, a su vez, la evaluación en este aspecto que realizan los evaluadores. El momento de la evaluación es durante la cumplimentación del test. La puntuación para calificar el nivel de pragmática en ELE otorgada por cada evaluador oscila entre tres valores ordinales: 1 (bajo, equivalente a A2-B1), 2 (medio, equivalente a B1-B2) y 3 (alto, equivalente a C1-C2). Los resultados de la muestra seleccionada en el test y las evaluaciones de esta misma selección por parte de los jueces, se pueden ver en la tabla de la página siguiente. Las cifras de valoración de los jueces (1, 2 y 3) corresponden a los tres niveles de pragmática bajo (1), medio (2) y alto (3).

Tabla 28: Tabla de puntuaciones de pragmática en la validación de criterio externo

ID	PUNT. TEST	PUNT. RETEST	JUEZ 1	JUEZ 2	JUEZ 3	JUEZ 4	JUEZ 5	JUEZ 6	JUEZ 7	JUEZ 8
1	41		2		2				3	2
2	42	41	3	2	3	3	3	3	3	
3	42			3	3			3	3	
4	39		3	3	3	3	2	2	2	2
5	45	45	3	3						2
6	36	40		3	2				3	2
7	20	19		2	1					1
8	33	34		2	2				2	1
9	21	25	1	1					1	1

10	24	23		1				1	1
11	27	29		1					2
12	25	29	1			1		1	2
13	30	34		1				1	2
14	30	22	1	1				1	1
15	25	33	1	1				1	1
16	28	41	1	1				1	1
17	31	39		3	2			2	3
18	37	19		1	1			1	2
19	28	22	1	1	1			1	1
20	19	30	1	1			1	1	1
21	19	28	1	1				1	1
22	39	42		2	2			2	2
23	41	37	2	1	1	1		1	1
24	25	48	2	2	2			3	
25	19	38	1	1				1	1
26	46	45		3	3		3	3	3
27	50	48	3	3			3	3	
28	36			2	2		3	2	
29	49		3	3	3	3	3	3	3
30	36			2	2			2	2
31	45	44		3	3	3	3	3	
32	40		3	3	3			3	
33	42			2	2	2	2		
34	39			2	2	2	3	2	3
35	41		3		3	3	3	2	3
36	24			2	2			2	
37	42		2	2	2		2	2	2
38	26					1	1		2
39	14		2	2				1	1

2.2.2.1. Cálculo de la puntuación inter-evaluadores

Para el cálculo del coeficiente de correlación, es necesario obtener una única puntuación en la valoración de los expertos. La puntuación elegida se calcula a partir de la mediana de las calificaciones de los evaluadores sobre un mismo sujeto. Esta variable se correlaciona con las puntuaciones obtenidas en cada una de las subescalas y la puntuación final. Puesto que se trata de una variable ordinal, el coeficiente de correlación es la rho de Spearman. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 29: Correlaciones ente las puntuaciones inter-evaluadores y puntuaciones del test

	S1	S2	S3	Total
Valoración de los evaluadores	0,641	0,666	0,753	0,769

Como se puede observar, el coeficiente de validez más alto corresponde a la puntuación total del test. De las escalas que la componen, la validez más alta es la S3 (actos de habla) que es el rasgo de la pragmática más perceptible en la interacción con un extranjero. En una conversación con un extranjero uno de los rasgos que más llaman la atención es su capacidad para usar los actos de habla de forma correcta. Por lo tanto, la percepción del nivel de pragmática que tienen los evaluadores está basada sobre todo en los actos de habla.

2.2.2.2. Fiabilidad entre evaluadores

Como se ha visto en la primera parte del este apartado 2.2.2., unos mismos evaluadores califican el nivel de pragmática de la submuestras de sujetos seleccionados para evaluar la validez de criterio. Resulta pertinente, pues, calcular el grado de acuerdo inter-jueces mediante el coeficiente de correlación ordinal tau b de Kendall.

De los ocho jueces iniciales se han seleccionado tres por su especial competencia técnica y porque son los que mayor número de sujetos han podido evaluar cada uno¹⁸². Los resultados, que alcanzan todos ellos la significación estadística de $p < 0.01$ ¹⁸³, se ofrecen en la siguiente tabla (entre paréntesis figura el número de sujetos evaluados):

Tabla 30: Panel de correlaciones ordinales entre evaluadores

	Evalrador 1	Evalrador 2	Evalrador 3
Evalrador 1	1 (32)	0,743 (20)	0,643 (24)
Evalrador 2		1 (23)	0,663 (16)
Evalrador 3			1 (28)

2.2.2.3. Capacidad discriminadora de los evaluadores

Para reforzar la validez criterial se procede a comprobar que las calificaciones otorgadas por los principales jueces evaluadores muestran diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones obtenidas por los sujetos en las subescalas y en la puntuación total final. Para ello, aplicamos un ANOVA de efectos aleatorios entre las calificaciones de los evaluadores, para ver hasta qué punto se

¹⁸² Los evaluadores 1, 2 y 3 no se corresponden a los jueces 1, 2 y 3.

¹⁸³ Este dato indica que el acuerdo alcanzado difícilmente se puede atribuir al azar.

hallan diferencias estadísticamente significativas. Entre paréntesis figura el tamaño de los grupos.

Tabla 31: ANOVA entre las calificaciones obtenidas por los tres evaluadores en el test, para la variable puntuación total

	N	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F	Sig (p<)	Eta cuadrado parcial	Potencia
Evaluador 1	31	24,9 (11)	32,36 (11)	32,59(10)	12,09	0,001	0,455	0,99
Evaluador 2	23	27,5 (4)	35,27 (11)	42 (8)	9,29	0,001	0,482	0,95
Evaluador 3	28	23,5 (12)	34,18 (11)	40,2 (5)	11,8	0,001	0,486	0,98

Como se puede apreciar, a pesar de contar con tamaños muestrales diferentes en cada uno de los evaluadores y para cada una de las tres calificaciones (bajo medio y alto), los promedios en cada uno de ellos son similares, así como los valores F (estadístico de contraste) y el tamaño del efecto (operativizado por eta cuadrado parcial), la capacidad discriminatoria de los evaluadores de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en el test y la potencia de la prueba (la capacidad de detectar diferencias entre los promedios).

A continuación, se muestra el grado de acuerdo entre los evaluadores en función de su poder discriminativo en cada una de las subescalas.

Tabla 32: ANOVA sobre el grado de acuerdo entre evaluadores Subescala 1

	N	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F	Sig (p<)	Eta cuadrado parcial	Potencia
Evaluador 1	31	9,45 (11)	11,09 (11)	12,07(10)	3,25	0,053	0,184	0,574
Evaluador 2	23	8,5 (4)	11,72 (11)	13 (8)	2,96	0,075	0,229	0,512
Evaluador 3	28	9 (12)	10,8 (11)	13 (5)	3,53	0,045	0,22	0,60

Tal y como se puede observar, las tres calificaciones de dos de los tres evaluadores no se distinguen en los promedios obtenidos en S1. Los estadísticos obtenidos son similares y ambos están muy próximos, al límite considerado para obtener la significación estadística (0.05). Si observamos el tamaño del efecto obtenido en todos ellos, así como la potencia estadística, es fácil concluir que un aumento de los sujetos evaluados facilitaría alcanzar la significación estadística.

Tabla 33: ANOVA sobre el grado de acuerdo entre evaluadores Subescala 2

	N	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F	Sig (p<)	Eta cuadrado parcial	Potencia
Evaluador 1	31	8 (11)	9,91 (11)	13,70(10)	9,22	0,001	0,389	0,96
Evaluador 2	23	10,75 (4)	11,27 (11)	13,75 (8)	3,137	0,065	0,237	0,539
Evaluador 3	28	8,45 (12)	11,83 (11)	14,5 (5)	9,93	0,001	0,443	0,97

En este caso, dos de los tres evaluadores obtienen diferencias estadísticamente significativas entre los promedios de sus evaluados. Cabe destacar las similitudes encontradas entre los evaluadores 2 en todos los estadísticos calculados. De nuevo, de manera similar al caso anterior, el número bajo de sujetos evaluados dificulta el hallazgo de diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 34: ANOVA sobre el grado de acuerdo entre evaluadores Subescala 3

	N	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F	Sig (p<)	Eta cuadrado parcial	Potencia
Evaluador 1	31	7,45(11)	11,36 (11)	14,9 (10)	13,61	0,001	0,48	0,99
Evaluador 2	23	8,5 (4)	12,27 (11)	15,25 (8)	11,67	0,001	0,539	0,98
Evaluador 3	28	7,08 (12)	12,09 (11)	13,04 (5)	8,32	0,002	0,44	0,94

En la última subescala, la S3 (Actos de Habla), volvemos a encontrar acuerdo unánime entre los tres evaluadores, a nivel de significación estadística, que se aleja sensiblemente del valor mínimo exigible (0,05).

El análisis del acuerdo entre evaluadores en función de su poder discriminativo para cada una de las escalas, nos indica que la S3 (actos de habla) contribuye a generar una apreciación unánime entre ellos, al discriminar los tres con niveles de significación estadística exigente y tamaños de efecto grandes. En segundo lugar, tenemos la subescala S2 (implicaturas), donde el acuerdo del poder discriminante se mantiene en dos de los tres evaluadores, también con un nivel de exigencia similar.

Por último, la subescala S1 parece *robusta* frente a la discriminación por parte de los evaluadores: sólo uno de ellos consigue diferenciar los promedios respecto a sus calificados como bajo, medio o alto. No obstante, como ya se ha comentado antes, con un número mayor de sujetos evaluados, se aumentaría el poder estadístico de la prueba con el consiguiente hallazgo de diferencias estadísticamente significativas.

Desde el modelo teórico, se repiten los factores de discriminación que se han dado en los resultados de fiabilidad como consistencia interna, de forma lógica por los mismos motivos. Los actos de habla (S3) parece ser que son los elementos visibles de uso de la pragmática más fáciles de detectar, ya que son los que están más relacionados con el nivel de dominio lingüístico, seguidos de las implicaturas (S2). Tanto actos de habla como implicaturas, en muchos casos se asocian a un mejor dominio de la lengua y los errores cometidos con el uso de los mismos son más evidentes.

2.2.2.4. Replicación parcial de la fiabilidad entre evaluadores

La replicación parcial de la fiabilidad entre evaluadores garantiza cierto grado de consistencia entre las réplicas. Consiste en replicar los cálculos de validez que se han expuesto en los puntos anteriores, pero esta vez con los sujetos que han cumplimentado también el posttest. Aunque la muestra sea sensiblemente menor, el valor de dichos resultados no debe variar mucho, puesto de los sujetos participantes, difícilmente puede haber mejorado su nivel de pragmática en sólo tres meses.

A continuación se presenta el cuadro con los resultados estadísticos obtenidos por el test ANOVA entre las calificaciones obtenidas en el test para la variable de la puntuación total en el retest. Entre paréntesis figura el tamaño de los grupos.

Tabla 35: ANOVA entre las calificaciones obtenidas en el test para la variable puntuación total en el retest

	N	Nivel Bajo	Nivel Medio	Nivel Alto	F	Sig (p<)	Eta cuadrado parcial	Potencia
Evaluador 1	21	27,45 (11)	33,50 (11)	42,50 (10)	12,75	0,001	0,58,6	0,99
Evaluador 2	10	25,33 (3)	38,00 (4)	42,33 (4)	8,02	0,001	0,69	0,82
Evaluador 3	19	26,73 (11)	35,50 (6)	41,00 (2)	7,15	0,006	0,472	0.877

Como se puede observar, se mantienen los valores promedios y con los indicadores del tamaño del efecto y potencia de la prueba (>0,8) en niveles muy satisfactorios y esto significa que después de una nueva administración del test (retest), volvemos a obtener diferencias entre los promedios asignados a cada nivel (alto, medio y bajo) y para los tres evaluadores.

2.2.2.5. Otros indicadores de validez de constructo

En el test, con los datos personales, se recogen otros indicadores de validez como la correlación moderada con el nivel de pragmática de ELE y

- el sexo,
- el nivel de español declarado,
- el tiempo de residencia en España,
- la edad,
- si tienen o han tenido una pareja española.

Finalmente, como apoyo adicional a la validez de constructo de la escala elaborada para medir el nivel de pragmática en ELE, presentamos otros cálculos correlacionales que deberían mostrar valores positivos y moderados, siempre diferentes y estadísticamente significativos de 0. Estos cálculos son los siguientes:

(a) Sexo

La competencia psicolingüística de los interlocutores se ve condicionada entre otros elementos por su personalidad, la sociocognición y el condicionamiento afectivo, difíciles de separar de la competencia pragmlingüística. La personalidad viene dada por múltiples variables como son su nivel intelectual y cultural o sus motivaciones, pero también la edad o el sexo (Pilleux, 2001). Aunque existen pocos estudios sobre el tema y la mayoría de ellos no profundizan en el tema, la poca bibliografía encontrada indica que se dan diferencias entre hombres y mujeres en el aprendizaje de la pragmática de la interlengua (Herbert, 1990; Yu, 2004; Vellenga, 2008). Los cálculos realizados al efecto mediante ANOVA, de efectos fijos, van en esta dirección: $F_{1,109} = 4,67$; $p < 0,034$. Las mujeres tienen un dominio ligeramente mayor de pragmática que los hombres. No obstante, el tamaño del efecto nos indica que el sexo sólo explica un 4.2 % de la varianza de las puntuaciones en el test total y sería pertinente realizar un estudio más extenso sobre el papel que tiene el sexo de los aprendices en la adquisición de la competencia pragmática.

Tabla 36: Estadísticos descriptivos. Puntuación total

Sexo	Media	Desv. típ.	N
Hombre	27,2857	8,71288	21
Mujer	31,8409	8,67138	88
Total	30,9633	8,82539	109

(b) Nivel de español declarado

Aunque el nivel de español declarado no coincida totalmente con el dominio de la pragmática, cabría esperar una correlación positiva y moderada entre ambas variables: a mayor nivel de español declarado, mayor nivel de pragmática. Sin embargo, esta asociación no debe ser especialmente intensa, ya que si lo fuese este trabajo no tendría sentido, no habría necesidad de medir la pragmática por separado. Los cálculos realizados apoyan esta predicción: $r_{xy} = .0,329$ ($n=109$); $p < 0,001$. Un 10,8% ($0,329^2 = 0,108$) de la varianza de las puntuaciones de la pragmática se explican por los diferentes niveles de español declarado.

(c) Tiempo de residencia en España

Es fácil entender que aquellos que lleven más tiempo en España habrán mejorado su pragmática por encima de aquellos que lleven menos tiempo en el país. De hecho estudios como el de Röver (2005) o el de Schauer (2009) lo confirman. Obviamente, hay multitud de factores que afectan a esta variable y, por ello, el valor no debería ser muy alto entre ambas variables. Los cálculos realizados (coeficiente de correlación de Pearson) apoyan esta predicción: $r_{xy} = .0,458$ ($n=109$); $p < 0,001$. Esto explica $0,458^2 = 0,209$ (20,9%). Esto es, un 20,9% de la varianza de las puntuaciones de la pragmática se explican por el tiempo de residencia en España.

(d) Edad

Esta variable biológica no debería mostrar ningún tipo de correlación con la pragmática, a menos que esté asociada a otras variables anteriores (como nivel de castellano declarado o tiempo de permanencia en España), actuando éstas como variables confundentes o “contaminadoras”. Para ello, se neutralizan éstas mediante el cálculo del coeficiente de correlación parcial. El resultado confirma la predicción expuesta: $r_{xy} = .0,093$ ($g.l=105$); $p > 0,33$. Esto explica $0,093^2 = 0,008$ (menos del 1%).

(e) Baremo normativo

A continuación se presentan los percentiles resumidos correspondientes a las puntuaciones obtenidas por la muestra normativa. Los estadísticos descriptivos principales ya se han expuesto en apartados anteriores.

Con la tabla de percentiles (disponible en la página 301) podemos calificar el nivel de pragmática obtenido por un aspirante dado. Así, por ejemplo, si un sujeto obtiene

una puntuación de 15 su percentil correspondiente es el 5. Esto significa que su nivel de pragmática sólo supera al 5% de la muestra normativa.

Tabla 37: Barcecos percentiles de la puntuación total

Percentiles	Valor	Percentiles	Valor	Percentiles	Valor
1-2	10,4	28	22,45	65-66	34
3	13,7	29-31	23	67-70	35
4	14,05	32	23,85	71	35,5
5	15	33-34	24	72-75	36
6	15,75	35	24,9	76-79	37
7	16	36-38	25	80	37,65
8	16,45	39	25,3	81-82	38
9	17	40-41	26	83	38,7
10	17,15	42-45	27	84	39,05
11-15	18	46	27,75	85-88	40
16	18,25	47	28	89	40,8
17-18	19	48	28,45	90-91	41
19	19,3	49-52	29	92	41,85
20-22	20	53-54	30	93-94	43
23	20,7	55	30,9	95	43,9
24-25	21	56-60	32	96	44,25
26	21,75	61-63	33	97	45
27	22	64	33,05	98	48
				99	48,65

CUARTA PARTE: RECAPITULACIÓN

Capítulo 7: Conclusiones

La discusión de los resultados obtenidos en esta investigación se presenta en relación a las preguntas de investigación que han servido de punto de partida y a sus objetivos. La tesis parte de tres preguntas de investigación con las subsiguientes hipótesis:

Pregunta de investigación 1

¿Se puede medir de forma fiable el nivel de comprensión pragmática que tienen los estudiantes universitarios sinohablantes de ELE?

Hipótesis 1

Es posible desarrollar un test útil, fiable y validado que mida el nivel de comprensión pragmática específicos para los estudiantes chinos de ELE.

Pregunta de investigación 2

¿Coincide la percepción de dificultad de las distintas situaciones pragmáticas que tienen los propios estudiantes con su con el nivel de dificultad que refleja el test de comprensión pragmática?

Hipótesis 2

La percepción de dificultad que tienen los estudiantes chinos acerca de ciertas situaciones pragmáticas no se corresponde con su grado de dificultad real.

Pregunta de investigación 3

¿Cuál es la relación entre el nivel de gramática de los estudiantes y su nivel de pragmática? ¿Existe una relación entre el conocimiento gramatical y la comprensión pragmática?

Hipótesis 3

El nivel de comprensión pragmática no se corresponde con el nivel de gramática que tienen los estudiantes.

A continuación se analizarán los resultados encontrados en esta investigación sobre cada una de las hipótesis:

La **pregunta de investigación 1** «¿se puede medir de forma fiable el nivel de comprensión pragmática que tienen los estudiantes universitarios sinohablantes de ELE?» originó la **hipótesis 1**: «Es posible desarrollar un test útil, fiable y validado que mida el nivel de comprensión pragmática específicos para los estudiantes chinos de

ELE». Uno de los principales objetivos era, pues, desarrollar un test de nivel útil y estadísticamente fiable y validado de comprensión pragmática que sirviera como herramienta complementaria de las pruebas generales de ELE o para la investigación de la adquisición de la pragmática de la interlengua. Tanto los resultados estadísticos obtenidos como el análisis de las cualidades que definen la utilidad de un test de lengua evidencian que es posible crear un test útil, fiable y validado que mida el nivel de comprensión pragmlingüística de los estudiantes sinohablantes de ELE:

(1) El análisis de las cualidades del test que evalúan su utilidad, muestra que el resultado de la investigación es un test útil que cumple todas las cualidades necesarias para que lo sea: autenticidad, validez del constructo, interactividad, impacto y practicabilidad. Todas las cualidades cumplen con los requisitos necesarios de forma efectiva.

(2) El análisis de fiabilidad del test muestra que éste está midiendo, en efecto, el constructo definido en las tres subescalas propuestas: las rutinas, las implicaturas y los actos de habla coeficiente del alfa de Cronbach (0,85). Los ítems que componen cada sección obtienen un resultado aceptable de fiabilidad como consistencia interna.

(3) En cuanto a la validez del test, las pruebas realizadas que se hicieron evidencian que existe una correlación en la puntuación obtenida en el test y la otorgada por jueces expertos a una parte heterogénea de la muestra (n=34).

La investigación confirma **la hipótesis 2** «La percepción de dificultad que tienen los estudiantes chinos acerca de ciertas situaciones pragmáticas no se corresponde con su grado de dificultad real», surgida a partir de la **pregunta de investigación 2** «¿Coincide la percepción de dificultad de las distintas situaciones pragmáticas que tienen los propios estudiantes con el nivel de dificultad que refleja el test de comprensión pragmática?». Los resultados obtenidos de la comparación de los datos del cuestionario preliminar y del test de nivel de comprensión pragmática muestran que es así. La percepción de dificultad que tienen los estudiantes chinos acerca de ciertas situaciones pragmáticas no se corresponde con el grado de dificultad que muestran los resultados del test.

Por último, los resultados han avalado **la hipótesis 3** «El nivel de comprensión pragmática no siempre se corresponde con el nivel de gramática que tienen los estudiantes», surgida de la **pregunta de investigación 3**, «¿Cuál es la relación entre el

nivel de gramática de los estudiantes y su nivel de pragmática? ¿Existe una relación entre el conocimiento gramatical y la comprensión pragmática? ¿Existen diferencias significativas entre los “supuestos” niveles de los estudiantes y los niveles obtenidos en las pruebas de comprensión pragmática?» Esta hipótesis queda confirmada tanto desde la vertiente estadística y desde el análisis de los ítems del test de comprensión pragmática.

Capítulo 8: Limitaciones, aplicaciones y perspectivas del estudio

1. *Limitaciones del estudio*

1.1. Limitaciones prácticas y pedagógicas

Existen factores que no han podido ser abordados a lo largo de esta tesis doctoral y que, no obstante, sería interesante haberlo hecho. Hoy en día, el uso de la tecnología está ya al alcance de prácticamente todas las universidades del mundo, por lo que el test podría haber tenido un soporte multimedia que permitiera visualizar las situaciones, ya que se trata de interacciones orales. Esta posibilidad se planteó al principio del estudio, pero no se vio factible. El test carece de elementos visuales y audiovisuales porque se considera que la influencia de los elementos visuales en la interacción de los candidatos puede suponer una influencia impredecible en los resultados (Gruba, 1999, 2004, 2005).

Además, en esta tesis esto no se ha llevado a cabo porque, como ya se ha dicho anteriormente, se ha priorizado la practicabilidad del test en detrimento de la tecnología. Uno de los inconvenientes que puede tener el uso de la tecnología (vídeos en línea) es el relativo alto coste de tiempo, y a menudo también económico, que representa realizar vídeos a medida sin que queden obsoletos en poco tiempo.

En cuanto a las dificultades pedagógicas que tienen los vídeos están los pocos estudios que existen referentes a la visualización de vídeos y resolución de tareas al mismo tiempo. No se puede prever todavía qué incidencia tendría sobre los resultados de los tests. Sería, pues, conveniente llevar a cabo un estudio en el que se compararan los resultados de el test escrito con un test audiovisual. ¿Serían los mismos? ¿Qué implicaciones en cuanto a esfuerzo cognitivo adicional tendría un test audiovisual en los estudiantes a los que se les administrara? Las fotos e ilustraciones también inciden de alguna forma en los resultados.

La comprensión de los enunciados se ha visto también como una de las limitaciones por parte de los estudiantes. Se hace necesario el uso del diccionario para consultar el léxico que no comprenden, pero esta práctica puede llevar a que los estudiantes se guíen por algún ejemplo que pudiera aparecer en el mismo. Parece conveniente que, ante la posible difusión pública y uso del test, se realizara una

versión del enunciado y del contexto con su traducción al chino, aunque, evidentemente, la interacción o la réplica deben seguir siendo en español. Otra posibilidad sería obtener la información necesaria para la mejor comprensión de los enunciados a través de hipervínculos a la red, aunque esta opción también podría sesgar el resultado.

1.2. Limitaciones metodológicas

Durante el proceso de análisis estadístico del estudio también se han detectado algunas limitaciones, en este caso metodológicas:

1.2.1. Limitaciones metodológicas en el estudio preliminar

Graduar las situaciones y, por tanto el test de nivel, es complejo porque entran en juego factores que no son fáciles de sistematizar. Además, el tipo de interacción que se da en estas situaciones es muy amplio.

Even if we could pick only valid situations and even if we could be sure that understanding these situations occurred through the language used, we would still have the problem of the great variety of situations which must be simplified.

The elements of language on the other hand are limited, and it is more profitable to simplify these elements than to simplify the great variety of situations in which language can be used.
(Lado, 1961:27)¹⁸⁴

Si se tratara de un test de producción veríamos qué exponentes utilizan los estudiantes, pero al ser un test de comprensión, —por otra parte igual de real y necesaria en las interacciones cotidianas— depende mucho del tipo de rutina, implicatura o acto de habla que se presenta en la situación. Del total de situaciones del estudio preliminar se eligieron 54 para transformarlas en contextos para las interacciones del test de comprensión pragmática (18 se transformaron en rutinas, 18 en implicaturas y 18 en actos de habla). Algunas de ellas tuvieron que ser modificadas para poderlas adaptar a interacciones que ejemplificaran rutinas, implicaturas o actos de habla.

¹⁸⁴ T. de la A. «Aunque nos fuera posible elegir sólo situaciones válidas e incluso si pudiéramos estar seguros de que estas situaciones se entienden con el uso de la lengua, seguiríamos teniendo el problema de la gran cantidad de situaciones susceptibles de reducir. / Por otra parte, los elementos de la lengua son limitados y es más rentable reducir estos elementos que la gran variedad de situaciones en las que la lengua puede usarse.» (Lado, 1961:27)

Sin duda los tests en línea tienen muchas ventajas, pero es común y, de hecho ha sucedido en esta investigación, tanto en el estudio preliminar como en el estudio principal, que se pierdan algunos resultados. Contamos como resultados perdidos aquellos que no se muestran entre los resultados arrojados por el sistema a pesar de proceder de ítems de obligada respuesta. Esto puede ser debido a que:

— Algunos sujetos empezaron el test y cuando quisieron descansar usaron el botón “abandonar” en lugar de “continuar más tarde” y, luego, no les fue posible continuar.

— El encuestado cerró la ventana del navegador, es decir, no terminó de contestar la encuesta y, por eso, se dejó preguntas obligatorias sin responder.

— Para que EncuestaFacil¹⁸⁵ funcione correctamente respecto a las preguntas obligatorias y dinámicas, es necesario tener activado y actualizado el javascript de los navegadores. Es algo que todo el mundo debería tener, porque hay muchas otras páginas que no funcionan correctamente sin tenerlo activado y, aunque es algo que normalmente sí se tiene activado, debemos tenerlo en cuenta.

— También pudo suceder que el tipo de navegador o plugins que usaban los participantes no reconocía el enlace.

Usar internet para responder el test en línea aporta muchas ventajas, sin embargo, no hay duda de que este sistema también tiene sus limitaciones. Las limitaciones de un test en línea son básicamente técnicas y ocasionaron la pérdida de algunos datos tanto en el estudio preliminar como en el estudio principal.

1.2.2. Limitaciones metodológicas en el estudio principal

El tipo de muestreo utilizado para el estudio puede presentarse como una de las limitaciones del test, ya que se usó el muestreo aleatorio simple y un muestreo incidental. En un primer momento, la selección de los estudiantes se hizo por muestreo probabilístico aleatorio, ya que se mandó el enlace del test a profesores de otras universidades por correo electrónico para que lo pasaran de la misma forma entre sus estudiantes. También se contactó por correo electrónico con otros estudiantes chinos que estudiaban español en universidades españolas. Esta selección resultó ser poco útil, ya que sólo 19 estudiantes de otras universidades finalizaron el

¹⁸⁵ Encuesta Fácil, S.L. (<http://www.encuestafacil.com/>)

test. También se usó el muestreo probabilístico aleatorio con los estudiantes de la URV. El resultado fue parecido, pocos estudiantes participaron por iniciativa propia en el estudio. Los estudiantes contactados por este sistema son los que corresponden al año académico 2012-2013.

Como solución al problema se usó el muestreo incidental, en el cual se determinó deliberadamente qué grupos de individuos formarían parte de la muestra. El criterio de la elección fue los grupos de clase a los que asistían los estudiantes para, así, poder acceder a ellos con facilidad. Se contactó con los profesores de la URV que daban clase a estos grupos y se fijó un día y una hora para que pudieran llevar al grupo-clase al aula de docencia informatizada. Desde los ordenadores de la facultad, los alumnos tuvieron acceso al test y lo contestaron. El enlace se colgó en el foro de Moodle, el Campus Virtual de la URV. Hacer el test en clase fue beneficioso para el estudio, ya que se pudieron controlar variables como que los estudiantes hicieran el test sin ayuda o con un uso mínimo del diccionario. Un problema adicional que surgió fue que algunos alumnos, al ver el test desde casa, lo resolvieron en su casa, antes que los demás. La realización del test en casa limita la posibilidad de controlar el tiempo real que tardan en finalizar el test, ya que tienen la opción proporcionada por Encuesta Fácil “Continuar más tarde” o de parar para hacer otras cosas a la mitad (atender al teléfono, ir al baño, etc.). Sin embargo, hacer el test en casa benefició el factor motivación, ya que los estudiantes pudieron responderlo a la hora elegida por ellos mismos. Las limitaciones de este procedimiento podría haber llegado a sesgar la muestra, aunque las pruebas de fiabilidad y validez demuestran que no lo ha hecho.

La motivación es otra de las limitaciones con las que nos encontramos en el momento de conseguir que los estudiantes respondieran al test. La mayoría de los estudiantes colaboraron con interés cuando se les pidió si querían formar parte de una investigación. Los aspectos que pueden ayudar a la motivación son: (1) la colaboración de sus profesores, a los que los estudiantes chinos quieren agradar; (2) el hecho de que el test pueda influir en la nota de su asignatura; (3) la relación del tema estudiado con los objetivos de su curso. No obstante, el test es largo y el cansancio, una motivación baja, la percepción de no obligatoriedad u otros aspectos que se escapan al estudio podrían influir negativamente en las respuestas. Por estas razones se quiso añadir un factor de motivación adicional. Los estudiantes que finalizaban el test

entraban en el sorteo de un lector electrónico de libros como incentivo a su colaboración.

En el apartado del análisis de validez del test también se encontraron algunas limitaciones relacionadas con la muestra analizada por los evaluadores externos y con la interactividad del test:

Por una parte, referente al análisis de validez queda claro que aunque, metodológicamente hablando, hubiera sido más recomendable que todos los jueces hubieran evaluado la totalidad de la muestra, ello no fue posible debido a que no todos los jueces conocían toda la muestra. No obstante, los resultados obtenidos con las pruebas estadísticas pertinentes dieron resultados positivos en todas ellas (cálculo de la puntuación inter-evaluadores, fiabilidad entre evaluadores, capacidad discriminadora de los evaluadores y replicación parcial de la fiabilidad entre evaluadores).

Por otra parte, referente a la interactividad queda patente que ésta es relativamente más baja con el uso de ítems meramente escritos: no poder usar vídeos con un contexto más explícito que el meramente escrito, haber de prescindir de la entonación y la expresión no verbal y no implicar a los candidatos directamente en las interacciones supone, en efecto, una limitación. Referente a la interactividad, también resulta relativamente baja si se consideran las limitaciones lingüísticas de algunos de los estudiantes.

Por último, hay que mencionar las limitaciones surgidas del método test-retest. En el análisis de los datos estadísticos del retest se detectó una notable diferencia de resultados entre el test y el retest. Para no sesgar la muestra se investigaron los cinco casos de la muestra que dieron la mayor diferencia. El primer paso fue comprobar cualquier error de cálculo o de cruce de datos de personas distintas. La justificación lógica para este desfase en los resultados era que los sujetos, ya fuera en el test o en el retest, respondieran descuidadamente, por cansancio o por falta de tiempo, o que les hubiera ayudado alguien a hacerlo (un compañero con mejor nivel en clase o incluso un nativo si lo habían hecho en casa). Para atestiguar lo que había pasado, se mandaron correos electrónicos a los cinco participantes para preguntarles el porqué de esos resultados. Los casos se exponen a continuación:

Caso 1: los resultados del test eran muy superiores a los resultados del retest. Los resultados del test fueron 37/54, mientras que los del retest fueron 19/54. Se comprobó que el tiempo empleado era prácticamente el mismo en el test (40 minutos) y en el retest (43 minutos). Se contactó con el sujeto por correo electrónico y la respuesta fue que el segundo test lo hizo sin ganas porque estaba cansado y no quería hacerlo.

Hola profesora,

Perdona que le hago dificultad en la prueba. Es que la segunda vez solo me daba poca tiempo para hacerlo, por eso tengo prisa.

saludos¹⁸⁶

Caso 2: los resultados del test (40/54) son muy superiores al los del retest (15/54). Se comprobó el tiempo empleado para el test y para el retest y se observó que había hecho el retest en casa en un tiempo muy inferior al empleado en el test (35 minutos para el test y 7 minutos para el retest). Se contactó con el sujeto por correo electrónico y la respuesta que se obtuvo confirmó la hipótesis del tiempo.

Hola, profesora Isabel:

Perdona que te responda muy tarde porque antes no la veo. En la primera test tengo buena nota porque he respondido cada pregunta a consciencia. Nadie me ayuda y en la segunda test las he respondido con mucha prisa. Lo siento por eso.

Saludos¹⁸⁷

Caso 3: los resultados del retest (33/54) son bastante superiores a los del test (19/54). El tiempo empleado en el test fue de 60 minutos pero el retest lo hizo en casa y no fue posible controlar el tiempo porque descansó. Se contactó por correo electrónico con el sujeto para preguntarle qué había pasado y dijo que en casa había podido consultar información y lo había hecho más tranquilamente. Aún así, se contactó también con su profesora y ésta nos informó que durante los tres meses transcurridos entre el test y el retest ella había observado un gran progreso en este estudiante. Hay que asumir que este estudiante ha aprendido durante ese tiempo.

Caso 4: los resultados del retest son muy superiores a los del test (28/54 y 41/54). Se comprobó el tiempo empleado para el test y para el retest y era aproximadamente el mismo (19 minutos para el test y 22 para el retest). Se contactó con el sujeto por correo electrónico para aclarar qué había pasado y la respuesta fue que el cuando hizo

¹⁸⁶ Transcripción original del mensaje sin corregir.

¹⁸⁷ Transcripción original del mensaje sin corregir.

el primer test no se encontraba bien y lo hizo sin apenas leer las preguntas, en cambio el segundo test lo hizo con más tranquilidad y usando mucho el diccionario.

Hola, profesora. Gracias por su pregunta. En el primer examen, contesto muchas preguntas sin leer las temas, por que entonces no estuve muy saludable. Pero en la segunda vez, lo contesto más menudo y uso mi diccionario muchas veces. Por eso, casi mejorar mi nota mucho. Lo siento muchísimo que te molesto por este problema.

Hasta luego¹⁸⁸.

Caso 5: los resultados del test (25/54) fueron muy inferiores a los del retest (48/54). Se comprobó que el tiempo empleado para terminar el test era parecido en ambos casos (48 minutos en el primero y 49 en el segundo). La primera vez que el sujeto hizo el test la investigadora le llamó la atención y el sujeto se molestó. Después de hablar con su profesora se confirmó que este sujeto tiene un nivel alto, por lo que es de suponer que el test válido es el retest.

Una vez comprobadas las razones por las que estos casos no eran coherentes y para que estos casos no sesgaran los resultados se ha optado por eliminarlos de las estadísticas.

2. Aplicación y perspectivas

La investigación de la adquisición de la pragmática de la interlengua en el español como lengua extranjera es un campo todavía poco estudiado hasta el momento. A lo largo de este trabajo se ha ido poniendo de manifiesto algunas de las posibilidades de investigación que se presentan con el uso de esta nueva herramienta. El uso de este test pone a disposición de la comunidad docente e investigadora la posibilidad de llevar a cabo múltiples estudios.

Este estudio se ha centrado sólo en una parte de la competencia pragmática de los estudiantes de ELE, la comprensión. Queda, pues, una segunda parte del trabajo a la que habrá que dedicar una investigación posterior: el estudio de la medición de la competencia pragmática en su vertiente productiva. Medir el nivel de producción pragmática conlleva intervenir con otro tipo de instrumentos: las entrevistas personales, la observación de los participantes en interacciones sociales reales, grabaciones o notas etnográficas (Hudson, Brown, y Detmer, 1995; Bardovi-Harlig y Dörnyei, 1998; Codó, 2008).

¹⁸⁸ Transcripción original del mensaje sin corregir.

Como se ha demostrado en esta investigación los estudiantes chinos de ELE no tienen el mismo nivel de pragmática que de gramática, coincidiendo con el estudio de Jianda (2008). Conocer el nivel de pragmática de estos estudiantes hará posible trabajar esta competencia tanto en los estudiantes que pueden estar en contacto natural con la cultura y la lengua meta, (ya sea porque están cursando programas de *study abroad*, ya sea porque se encuentran estudiando en España en inmersión) como por los estudiantes que están estudiando español en China, ya que el test será una guía para poder focalizar el aprendizaje de la lengua también en la pragmática.

Se ha creado una herramienta que será útil para comparar la pragmática de los estudiantes chinos que se encuentran estudiando en España al principio y al final de su estancia y, si el test se acompaña de un test de gramática, se podrá conocer si el aprendizaje de la gramática y de la pragmática en inmersión se adquiere a la misma velocidad. Este mismo estudio se puede realizar comparando los grupos que se quedan en China con los que se encuentran en España para confirmar que a más *input* más aprendizaje. Por otro lado, aunque el test está pensado para estudiantes universitarios chinos, es un primer paso hacia el estudio de la pragmática entre otros colectivos.

Además, el test abre un nuevo campo en la enseñanza del español con fines laborales desde la perspectiva pragmática, con los chinos inmigrantes de bajo nivel académico o se podría hacer extensivo a otras nacionalidades, comprobando y buscando las diferencias y similitudes que permitiera obtener un test de comprensión pragmática estadísticamente fiable que sirviera para el resto de nacionalidades. Para conseguirlo un primer paso sería comprobar si el test funciona igual en estudiantes chinos que en estudiantes de otras nacionalidades o incluso si entre asiáticos (coreanos, japoneses y chinos) funciona igual que entre chinos, o entre chinos y estudiantes de lenguas indoeuropeas.

A pesar de las diferencias entre la tradición china y occidental en la enseñanza de idiomas y el aprendizaje, los estudiantes chinos matriculados en estudios en el extranjero son capaces de adaptarse a la metodología comunicativa occidental mezclando los estilos de aprendizaje y consiguen beneficiarse de lo mejor de cada una. Sin embargo, es necesario que la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se comparta entre docentes y estudiantes y los docentes occidentales deben ser conscientes de la distancia existente entre las dos culturas. El *washback* del

test puede producir un impacto positivo en el currículo, la programación o las actividades de clase.

En clase de ELE, los profesores tienen que preparar a sus estudiantes para que sean no sólo gramaticalmente, sino también pragmáticamente competentes, por lo tanto, la pragmática se debe enseñar explícitamente en la clase proporcionando las actividades y el *input* necesario para que los estudiantes chinos, conscientes de las diferencias, puedan aprender más rápido y ser más eficientes en la comunicación en español. Para conseguir dicho fin, las actividades deben incluir situaciones de la vida cotidiana, también relacionadas con el estudio y el trabajo. Hoy en día internet y todo tipo de material audiovisual (real o adaptado a la realidad del aula) proporciona una gran cantidad de información social, relacional y afectiva. La sociopragmática y la pragmalingüística no se debe limitar a ejemplos escritos que pueden ser fácilmente descontextualizados, sino que su enseñanza debe ir siempre acompañada de este *input* audiovisual que permite captar de forma rápida y muy contextualizada la realidad española. Tanto el contacto *en vivo* con la pragmática como la enseñanza explícita de la misma si se proporciona suficiente *input* a los estudiantes ayudará a equilibrar el dominio de la gramática con el de la pragmática (Ellis, 1994).

La investigación natural que sigue a esta Tesis Doctoral es la elaboración de un test de productividad pragmática, así como la creación de actividades adaptadas para los estudiantes sinohablantes que permitan medir su producción pragmática y que se puedan, a su vez, llevar a la práctica en el aula de ELE. La aportación pedagógica de este test está orientada a concienciar a los profesores del nivel real de pragmática de los alumnos para que puedan aportar actividades en las que se trabaje explícitamente la pragmática en clase, aumentando el *input* de la misma y logrando que también aumente la competencia pragmática de los alumnos.

Bibliografía

- Ahn, R. C. (2005). *Five measures of interlanguage pragmatics in KFL (Korean as a foreign language) learners*. (Unpublished University of Hawaii at Manoa)
- Alcaraz, E. (1996a). Los actos de habla. En Cenoz, J. y Valencia J.F. (Eds.), *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 71-93). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Alcaraz, E. (1996b). El paradigma de la pragmática. En Cenoz, J. y Valencia, J.F. (Eds.), *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 21-46). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Alcón-Soler, E. (2005). Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? *System*, 33(3), pp.417-435.
- Alcón-Soler, E. (2008). Pragmatics in instructed language learning contexts. En Alcón-Soler, E. (Ed.), *Learning how to request in an instructed language learning context* (pp.17-39). Berlin: Peter Lang.
- Alderson, J.C., Clapham, C. y Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J.C. y Wall, D. (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14 (2) (pp.115-129). Oxford: Oxford University Press.
- Alonso Pérez-Ávila, E. (2005). Peticiones en español. Aproximación a la pragmática de interlengua. *Artifara*, 5 Disponible en <http://www.artifara.com/rivista5/testi/peticiones.asp>
- Alvar, M. (2006). ¿Qué es un dialecto? En Alvar, M. (Ed.), *Manual de dialectología hispánica. el español de España* (pp.5-14) Ariel.
- Alvarado Ortega, M. B. (2010). *Las fórmulas rutinarias del español: Teoría y aplicaciones*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Álvarez, A. Barrientos, L. y Brana, M. (2006). *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del XVI congreso internacional de ASELE. Oviedo, 22-25 de septiembre de 2005* (Oviedo, 22-25 de septiembre de 2005 ed.). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Álvarez Piñeiro, M. (2005). El componente pragmático en la evaluación. XVI Congreso Internacional De ASELE. La Competencia Pragmática o La Enseñanza De Español Como Lengua Extranjera, Oviedo. (pp.142-149).
- Ariel, M. (2008). *Pragmatics and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words: The william james lectures delivered at harvard university in 1955* (1976th ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Bach, K. y Harnish, R.M. (1979). *Linguistic communication and speech acts*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bagarić, V. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8(1), (pp.94-103).
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language Learning*, 49 (4).
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? En Rose, K. y Kasper G. (Eds.), *Pragmatic in language teaching* (pp. 13-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (2010). Exploring the pragmatics of interlanguage pragmatics: Definition by design. En Trosborg, A. (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 219-259). Berlin: Mouton de Gruyter.
- 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).
- Bardovi-Harlig, K. y Griffin, R. (2005). L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom. *System*, 33(3), (pp.401-415).
- Bardovi-Harlig, K. y Hartford, B. (1993). Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, (pp.279-304).
- Bardovi-Harlig, K. y Hartford, B. (1996). Input in an institutional setting. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, (pp.171-190).
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*. Philadelphia, PA, USA:John Benjamins Publishing Company.
- Barron, A. y Warga, M. (2007). Special issue in acquisitional pragmatics. *Intercultural Pragmatics*, 2(4), (pp.113-127).
- Beltrán Antolín, J. (2012). Más allá de la lengua: Estudiantes chinos en españa. *Tinta China*, (pp.27-29).
- Beltrán Antolín, J. y Sáiz López, A. (2009). *Empresariado asiático en españa* (Beltrán Antolín, J.; Sáiz López, A. ed.). Barcelona: Fundación CIDOB.

- Bialystok, E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. En Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 43-57). New York: Oxford University Press.
- Birjandi, P. y Rezaei, S. (2010). Developing a multiple-choice discourse completion test of interlanguage pragmatics for Iranian EFL learners. *ILI Language Teaching Journal (Special Issue: Proceedings of the First Conference on ELT in the Islamic World)*, 6(1, 2) (pp. 43-58).
- Blum-Kulka, S. (1982). Learning how to say what you mean in a second language. *Applied Linguistics*, 3, (pp. 29-59).
- Blum-Kulka, S. y House, J. (1989). Cross-cultural and situational variation in requestive behavior in five languages. En Blum-Kulka, S. House, J. y Kasper G. (Eds.), *Cross-cultural pragmatics* (pp. 123-154). Norwood, NJ: Ablex
- Blum-Kulka, S. (1991). Interlanguage pragmatics: The case of requests. En Philipsen, R. Kellerman, E. Selinker, L., Sharwood-Smith M. y Swain M. (Eds.), *Foreign language pedagogy: A commemorative volume for Claus Faerch* (pp. 255-272). Philadelphia: Multilingual Matters.
- Blum-Kulka, S. y Sheffer, H. (1993). The metapragmatic discourse of American-Israeli families at dinner. En Kasper, G. y Blum-Kulka S. (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 196-223). New York: Oxford University Press.
- 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.
- Blum-Kulka, S. (2000). Pragmática del discurso. En van Dijk, T.A. (Ed.), *El discurso de la interacción social* (pp. 67-97). Barcelona: Gedisa.
- Blum-Kulka, S. y Olshtain, E. (1986). Too many words: Length of utterance and pragmatic failure. *Studies in Second Language Acquisition*, (8), (pp. 47-61).
- BOE (2007). Acuerdo en materia de reconocimiento de títulos y diplomas entre el gobierno del reino de España y el gobierno de la República Popular de China. *Boletín Oficial del Estado*, 307 (24 de diciembre de 2007) (pp. 53108-53110).
- Bou Franch, P. (1998). On pragmatic transfer. *Studies in English Language and Linguistics*, (0), (pp. 5-20).
- Bouton, L.F. (1988). A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English. *World Englishes*, 7(2), (pp. 183-96).
- Bouton, L. (1992). The interpretation of implicature in English by NNS: Does it come automatically without being explicitly taught? *Pragmatics and Language Learning. Monograph Series*, 3, (pp. 64-77).
- Bouton, L.F. (1994a). Can NNS skill in interpreting implicature in American English be improved through explicit instruction? - A pilot study. *Pragmatics and Language Learning. Monograph Series. Vol. 5*, (pp. 88-109).

- Bouton, L.F. (1994b). Conversational implicature in a second language: Learned slowly when not deliberately taught. *Journal of Pragmatics*, 22, (pp. 157-167).
- Bouton, L. F. (1996). ¿Puede mejorar la habilidad de los hablantes no nativos al interpretar la implicatura en inglés americano por medio de la instrucción explícita?: Un estudio piloto. En Cenoz, J. y Valencia, J.F. (Eds.), *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 195-224). Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Bouton, L. F. (1999). The amenability of implicature to focused classroom instruction. New York: TESOL.
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen “positiva” vs. imagen “negativa” ? *Oralia*, 2, (pp. 111-184).
- Bravo, D., y Briz, A. (2004). Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español. Barcelona: Ariel.
- Brick, J. (2004). China: A handbook in intercultural communication (2nd ed.). Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.
- Brown, J. D. (2001). Pragmatic tests: Different purposes, different tests. En Rose, K.R. y Kasper, G. (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 301-326). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, J. D. (2005). Testing in language programs: A comprehensive guide to English language assessment (New ed.) New York, N.Y.: McGraw-Hill.
- Brown, J. D. (2008). Raters, functions, item types and the dependability of L2 pragmatics tests. En Alcón Soler, E. y Martínez Flor, A. (Eds.), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing* (2008th ed.), (pp. 224-248). Bristol: Multilingual Matters.
- Brown, J. y Ahn, R. (2011). Variables that affect the dependability of L2 pragmatics tests. *Journal of Pragmatics*, 43(1), (pp. 198-217).
- Brown, J.D. y Hudson, T. (2002). Criterion-referenced language testing. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). Politeness: Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press
- Bu, J. (2010). A study of pragmatic transfer in compliment response strategies by Chinese learners of English. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2), (pp. 121-129).
- Calvo Pérez, J. (1994). Introducción a la pragmática del español. Madrid: Cátedra.
- Campbell, R. y Wales, R. (1970). The study of language acquisition. En Lyons, J. (Ed.), *New horizons in linguistics* (pp. 242-260). Harmondsworth: Penguin.
- Campillos Llanos, L. (2013). Corpus oral del español como lengua extranjera. Recuperado 6/23, 2014 Disponible en http://cartago.llf.uam.es/corele/home_es.html

- Canale, M. (1981). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J.C. y Schmidt, R. (Eds.), *Language and communication*. London: Longman.
- Canale, M. (1983). On some dimensions of language proficiency. En Oller, J.W. (Ed.), *Issues in language testing research* (1983rd ed.) Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), (pp. 1-47).
- Carrell, P.L. y Konneker, B.H. (1981). Politeness: Comparing native and non-native judgement. *Language Learning*, 31(1), (pp. 17-30).
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Carroll, B.J. (1978). Guidelines for the development of communicative tests. London: Royal Society of Arts.
- Cenoz, J. (1996). La competencia comunicativa: Su origen y sus componentes. En Cenoz, J. y Valencia, J.F. (Eds.), *La competencia pragmática: Elementos lingüísticos y psicosociales* (1996th ed.), (pp. 95-116). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Cenoz, J. (2000). La adquisición de la competencia pragmática: Implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras. En Salaberri, S. (Ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 379-405). Almería: Universidad de Almería.
- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.
- Cenoz, J. y Valencia, J.F. (1996). La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Chang Fuliang (2004). ¿Qué estudian los alumnos de español de China? *I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico* (Manila, 2004), organizado por el Instituto Cervantes de Manila. Biblioteca virtual RedELE (número especial).
- Chang, Y. (2010). 'I no say you say is boring': The development of pragmatic competence in L2 apology. *Language Sciences*, 32(3), (pp. 408-424).
- Chang, Y. (2011). Interlanguage pragmatic development: The relation between pragmalinguistic competence and sociopragmatic competence. *Language Sciences*, 33(5), (pp. 786-798).
- Cheng, W. (2005). An exploratory cross-cultural study of interlanguage pragmatic development of expressions of gratitude by Chinese learners of English. (Unpublished University of Iowa, Iowa, USA).
- Chiu, Y. J. (2009). Facilitating Asian Students' Critical Thinking in Online Discussions. *British Journal of Educational Technology*, 40(1), (pp. 42-57).

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax* (5th print ed.). Cambridge Mass.:MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. Oxford: Blackwell.
- Clark, R. y Gieve, S. N. (2006). On the discursive construction of the "Chinese learner". *Language, Culture and Curriculum*, 19, (pp. 54-73).
- Codó, E. (2008). Interviews and questionnaires. En Wei, L. y Moyer, M. G. (Eds.), *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism* (pp. 158-176). Oxford: Blackwell Publishing.
- Cohen, A.D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. New York: Heinle and Heinle.
- Cohen, A.D. (1997). Developing pragmatic ability: Insights from the accelerated study of Japanese. En Cook, H.M. Hijirida, K. y Tahara, M. (Eds.), *New trends and issues in teaching japanese language and culture* (pp. 133-159). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Cohen, A.D. y Olshtain, E. (1993). The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly*, 27(1), (pp. 33-56).
- Cohen, A. D., Olshtain, E. y Rosenstein, D. (1986). Advanced EFL apologies: What remains to be learned. *International Journal of the Sociology of Language* 62 (6), (pp. 51-74).
- Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, sección de español. (1998). *Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas*. Shanghai: Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghai.
- Comisión orientadora de la enseñanza de lenguas extranjeras en las universidades, sección de español. (2000). *Programa de enseñanza para cursos básicos de las especialidades de lengua española en escuelas superiores chinas*. Shanghai: Editorial de la enseñanza de lenguas extranjeras de Shanghai.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid:MECD y Anaya. Recuperado 17/08/2014. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Cook, M. y Liddicoat, A. J. (2002). The development of comprehension in interlanguage pragmatics: The case of request strategies in English. *Australian Review of Applied Linguistics*, 25, (pp. 19-39).
- Corder, S.P. (1982). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1996a). Cultures of learning: Languages classrooms in china. En Coleman, H. (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 169-206). Cambridge:Cambridge University Press.
- Cortazzi, M. y Jin, L. (1996b). English teaching and learning in china. *Language Teaching*, 29(02).

- Cortés, M. (2009) Análisis de la enseñanza del ELE en China: Dificultades y soluciones. En *Estrategias de enseñanza aprendizaje en China*. Suplementos MarcoELE, 8. http://marcoele.com/descargas/china/cortes_analisis.pdf
- Coulmas, F. (1981). Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech. The Hague: Mouton.
- Crawshaw, R., Culpeper, J. y Harrison, J. (2010). "Wanting to be wanted": A comparative study of incidence and severity in indirect complaint on the part of French and English language teaching assistants. *Journal of French Language Studies*, 20(1), (pp. 75-87).
- Cronbach, L. J. y Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), (pp. 281).
- Crystal, D. (1997). A dictionary of linguistics and phonetics. Oxford: Basil Blackwell.
- Dagmar Scheu Lottgen, U. y Corperías Aguilar, M. J. (2000). An analysis of differences in politeness systems in German, Spanish and English: Sociopragmatic/Pragmalinguistic transfer in ESLL. *Quaderns De Filologia. Estudis Lingüístics.*, 53(68), (pp. 53-68).
- Dash, P. (2004). Cross-cultural pragmatic failure: A definitional analysis with implications for classroom teaching. *Asian EFL Journal. The EFL Professional's Written Form*, 9(30).
- de Alba Quiñones, V. (2013). El camino hacia el análisis de la interacción oral y su mejora en las aulas de aprendices sinohablantes de ELE. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada*, 10.
- De Pablos, C. (2006). Análisis sociopragmático del acto de habla expresivo de agradecimiento en español. *III Coloquio Internacional. Programa EDICE. Cortesía y Conversación: De Lo Escrito a Lo Oral*, Universidad de Valencia, 3. (pp. 685-690).
- Dong Yansheng (1999-2007). *Español moderno*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- DuFon, M. A. y Churchill, E. (2006). Language learners in study abroad contexts. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dumitrescu, D. (2006). Agradecer en una interlengua. una comparación entre la competencia pragmática de los estudiantes nativos y no nativos del español en California, Estados Unidos. *Actas Del II Coloquio Internacional Del Programa EDICE. "Actos De Habla y Cortesía En Distintas Variedades Del Español: Perspectivas Teóricas y Metodológicas"*, Universidad de Costa Rica, 2 (pp. 375-406).
- Ellis, R. (1992). Learning to communicate in classroom: A study of two learner's requests. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, (pp. 1-23).
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: University Press.
- Encuesta Fácil, S. L. (2014). Encuestafacil.com. Recuperado 04/29, 2014, Disponible en <http://www.EncuestaFacil.com>

- Ericsson, K., y Simon, H. A. (1993). Protocol analysis. Cambridge: The MIT Press.
- Escandell Vidal, M. V. (1996). Introducción a la pragmática. Barcelona: Ariel.
- Faerch, K. y Kasper, G. (1989). Internal and external modification in interlanguage request realization. En Blum-Kulka, S. House, J. y Kasper, G. (Eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies* (pp. 221-247). Norwood, NJ: Ablex.
- Farhady, J. (1980). Justification, development and validation of functional language tests. (Unpublished University of California, Los Angeles).
- Félix-Brasdefer, J. C. (2004). Interlanguage refusals: Linguistic politeness and length of residence in the target community. *Language Learning*, 4(54), (pp. 587-653).
- Fernández, S. (1997). Interlengua y análisis de errores: En el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa.
- Fernández, C., y Equipo Pedagógico Nebrija. (1998). Aportaciones de la pragmática a la enseñanza de español como lengua extranjera. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- Forgas Berdet, E. (2004). Diccionario, cortesía lingüística y norma social. En Bravo, D. y Briz, A. (Eds.), *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 341-356). Barcelona: Ariel.
- Freed, B. F., Segalowitz, N. y Dewey, D. (2004). Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, (pp. 275-301).
- Galindo, M. (2005a). La incorporación del nivel pragmático a la investigación sobre los procesos de transferencia pragmática en la adquisición de segundas lenguas. *ELUA*, 19, (pp. 137-155).
- Galindo, M. (2005b). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. *XVI Congreso Internacional ASELE. La Competencia Pragmática En La Enseñanza De Español Como Lengua Extranjera*, Oviedo. (pp. 289-297).
- García Mayo, M. P. (2004). Pragmatic comprehension of high and low level language learners. *TESL-EJ*, 8(2), (pp. 1-15). Recuperado 28/8, 2014. Disponible en <http://tesl-ej.org/ej30/a1.html>
- García Mayo, M. P., Alcón Soler, E. y Martínez Flor, A. (2008). Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing. Bristol: Multilingual Matters.
- García, P. (2004). Developmental differences in speech act recognition: A pragmatic awareness study. *Language Awareness*, 13, (pp. 96-115).
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold Publishers.
- Gass, S. y Neu, J. (Eds.). (1996). Speech acts across cultures; challenges to communication in a second language. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Gass, S.M. y Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gaviño Rodríguez, V. (2008). *Español coloquial: Pragmática de lo cotidiano*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Gelabert, M. J. (1996). *Repertorio de funciones comunicativas del español: Niveles umbral, intermedio y avanzado*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Gibert Escofet, M.I.; Gutiérrez-Colón Plana, M. (en prensa, prevista 2014). Estudiantes sinohablantes de español en programas de inmersión lingüística: ¿fusión de metodologías? *Gramma*. Revista de la Escuela de Letras (54).
- Globalasia. (2014). España anima a los universitarios chinos a estudiar en el país (04/11/2013). Recuperado 04/27, 2014. Disponible en <http://www.globalasia.com/actualidad/educacion/espana-anima-a-los-universitarios-chinos-a-estudiar-en-espana#>
- Gobierno de España. Ministerio de asuntos exteriores y de cooperación. (2014). El español un idioma universal en expansión Gobierno de España. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. Recuperado 28/08, 2014. Disponible en http://marcaespana.es/upload/subhomes/documentos/2014_ENERO_FOLLETO%20IDIOMA%20ESPANOL%202.pdf
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Garden City, New York: Doubleday Anchor Books.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual; essays on face-to-face behavior*. Garden City, New York: Doubleday Anchor Books.
- Gómez Morón, R., Padilla Cruz, M., Fernández Amaya, L. y Hernández López, M. O. (2009). *Pragmatics applied to language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- González Puy, I. (2012). *El español en china* (Centro Virtual Cervantes ed.). *El español en el mundo*. Anuario del Instituto Cervantes 2012: Instituto Cervantes. Recuperado 28/08, 2014. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/gonzalez/p02.htm
- Gorard, S. (2001) *Quantitative methods in educational research: the role of numbers made easy*, 16. London: Continuum
- Gozalo, P., y Martín, M. (2008). *Pruebas de nivel: Modelos de examen de clasificación*. Alcobendas: Sgel.
- Grabowski, K.C. (2008). Investigating the Construct Validity of a Performance Test Designed to Measure Grammatical and Pragmatic Knowledge. *Spain Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment* (6), (pp. 131–179). English Language Institute, University of Michigan.

- Grabowski, K.C. (2009). Investigating the construct validity of a test designed to measure grammatical and pragmatic knowledge in the context of speaking. (Unpublished Doctoral Dissertation, Columbia University).
- Grant, L., y Starks, D. (2001). Screening appropriate teaching materials. closings from textbooks and television soap operas. *International Review of Applied Linguistics*, 39, (pp. 39-50).
- Green, G. (1989). Implicature. En G. M. Green (Ed.), *Pragmatics and natural language understanding* (pp. 87-106). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- GRIALE.Grupo de estudio para la pragmática y la ironía del español de la universidad de alicante. Recuperado 06/23, 2014. Disponible <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/2484>
- Grice, H. P. (1957). Meaning. *Philosophical Review*, (67)
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. *Syntax and Semantics*, (3), (pp. 41-58).
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, (pp. 3-15).
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. En Harris, R. J. (Ed.), *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 51-62). Amsterdam: North Holland.
- Groves, R. (1996). How do we know what we think they think is really what they think? En Schwarz, N. y Sudman, S. (Eds.), *Answering questions: Methodology for detemining cognitive and communicative processes in survey research* (pp. 389-402). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gruba, P. (1999) The role of digital video media in second language listening comprehension. Unpublished PhD thesis, Department of Linguistics and Applied Linguistics, University of Melbourne. Retrieved March 31, 2006 from <http://eprints.unimelb.edu.au/archive/00000244/>
- Gruba, P. (2004). Understanding digitized second language videotext. *Computer Assisted Language Learning*, 17 (1), (pp. 51-82).
- Gruba, P. (2005). Developing media literacy in the L2 classroom. Sydney: Macquarie University, National Centre for English Teaching and Research.
- Grupo SinoELE. (2011). *SinoELE*. Recuperado 07/18, 2011. Disponible en <http://www.sinoele.org>
- Gumperz, J.J. y Hymes D.H. (Eds.) (1972) *Directions in sociolinguistics*. New York:Holt.
- Gutiérrez Ordóñez, J. R. (2004). La subcompetencia pragmática. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 533-552). Madrid: SGEL.
- Gutiérrez-Colón Plana, M. (2001). Estudio de la pragmática del interlenguaje en la enseñanza virtual del inglés URV. (Tesis doctoral no publicada, Universitat Rovira i Virgili)

- Gutiérrez-Colón Plana, M. (2003). The acquisition of pragmatic competence through virtual english learning. *BELLS*, 12. Recuperado 16/05/2010. Disponible en <http://www.publicacions.ub.es/revistes/bells12/PDF/art06.pdf>
- Gutiérrez-Colón Plana, M. y Pladevall Ballester, E. (2009-2010). Formulaic sequences in the written production of L2 learners of english. *Cuadernos De Investigación Filológica*, 35-36. (pp. 77-104).
- Halliday, M.A.K. (1976). The form of a functional grammar. En Kress, G.R. (Ed.), *Halliday: System and function in language* (1981st ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Hartford, B., y Bardovi-Harlig, K. (2005). *Interlanguage pragmatics: Exploring institutional talk*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Hassall, T. (2006). Learning to take leave in social conversations: A diary study. En DuFon, M. y Churchill, E. (Ed.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 31-58). Clevedon: Multilingual Matter.
- Herbert, R. K. (1990). Sex-based differences in compliment behaviour. *Language in Society*, 19, (pp. 201-224).
- 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).
- Hill, T. (1997). *The development of pragmatic competence in an EFL context*. (Unpublished Temple University, Japón.
- Hinkel, E. (1997). Appropriateness of advice: DCT and multiple choice data. *Applied Linguistics*, 18(1), (pp. 1-26).
- Hoffman-Hicks, S. (1999). The longitudinal development of French foreign language pragmatic competence: Evidence from study abroad participants. (Unpublished Doctoral Thesis, Indiana University).
- House, J. (1996). Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: Routines and metapragmatic awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, (pp. 225-252).
- House, J., y Kasper, G. (1981). Politeness markers in English and German. En Coulmas, F. (Ed.). *Conversational routine* (pp. 157-185). The Hague: Mouton.
- House, J., y Kasper, G. (1987). Interlanguage pragmatics: Requesting in a foreign language. En Lörcher, W. y Schulze, R. (Eds.). *Perspectives on language in performance* (pp. 1250-1288). Tübingen: Narr.
- Hsien Chin Hu (1944). The Chinese concepts of "face". *American Anthropologist, New Series*, 46(1), (pp. 45-64). Recuperado 28/08, 2014. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/662926>
- Hui-Ching, C. (1999). The 'well-defined' is 'ambiguous' — indeterminacy in Chinese conversation. *Journal of Pragmatics*, 31(4). (pp. 535-556).

- Hudson, T., Brown, J. D. y Detmer, E. (1995). Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics. Honolulu: Second Language Teaching y Curriculum Center. University of Hawai'i at Manoa.
- Hudson, T., Detmer, E. y Brown, J. (1992). A framework for testing cross-cultural pragmatics /. Honolulu: Second Language Teaching Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Hughes, A. (1989). Testing for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A., Porter, D. y Weir, C. J. (1988). Validating the ELTS test: A critical review. Cambridge: The British Council and the University of Cambridge Local Examination Syndicate.
- Hymes, D. H. (1962). The ethnography of speaking. En Gladwin, T. y Sturtevant, W.C. (Eds.), *Anthropology and human behavior* (pp. 13-53). Washington, D.C.: Anthropological Society of Washington.
- Hymes, D. H. (1972a). On communicative competence. En Pride, J.B. y Colmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. H. (1971). Competence and performance in linguistic theory. En Huxley, R. y Ingrams, E. (Ed.), *Language acquisition: Models and methods* (pp. 3-28). London: Academic Press.
- Hymes, D. H. (1974). Foundation in sociolinguistics: An ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Hymes, D. H., Mugler, F. y Coste, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris: Hatier/Didier.
- Instituto Cervantes. (2007). Plan curricular del instituto cervantes: Niveles de referencia para el español (2a ed.). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2013). Diploma de español nivel B2. guía de examen. Recuperado 16/07, 2013. Disponible en Departamento de Certificación y Acreditación - Dirección Académica
- Instituto Cervantes. Centro Virtual Cervantes (2013). Diccionario de términos de ELE. rutina conversacional. Recuperado 29/08, 2013. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/rutinaconversacional.htm
- Itomitsu, M. (2009). Developing a test of pragmatics of Japanese as a foreign language. The (Unpublished Ph.D. Dissertation, Ohio State University).
- Jaszczolt, M. (2002). Semantics and pragmatics: Meaning in language and discourse. London: Longman.
- Jin, L. (2001). Chinese conceptualization of learning. *Ethos*, 29(2), (pp. 111-137).
- Jin, L. y Cortazzi, M. (2011). Researching Chinese learners, skills, perceptions and intercultural adaptations. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

- Johnston, B., Kasper, G. y Ross, S. (1998). Effect of rejoinders in production questionnaires. *Applied Linguistics*, 19(2), (pp. 157-182).
- Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Second Language Research*, (8), (pp. 203-231).
- Kasper, G. (1995). En Kasper, G. (Ed.), *Pragmatics of Chinese as native and target language*. Honolulu:University of Hawai'i at Manoa.
- Kasper, G. (1998). Interlanguage pragmatics. En Byrnes, H. (Ed.), *Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship*. (pp. 183-208). New York: The Modern Language Association of America.
- Kasper, G. y Blum-Kulka, S. (1993). *Interlanguage pragmatics*. New York: Oxford University Press.
- Kasper, G. y Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(02), (pp. 215-247)
- Kasper, G. y Rose, K.R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford:Blackwell.
- Kasper, G. y Röver, C. (2005). Pragmatics in second language learning. En Hinkel, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 317-334). Mahwah: Lawrence Erlbaum Publishing.
- Kasper, G. y Schmidt, R. (1996). Development issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, (pp. 149-169).
- Kavan, H. y Wilkinson, L. (2003). Dialogues with dragons: Assisting Chinese students' academic achievement. *Association of Tertiary Learning Advisers of Aotearoa New Zealand (ATLAANZ) Incorporated Proceedings*, 8, (pp. 119-113).
- Kelly, T.L. (1927). *Interpretation of educational measurements*. New York: World Book Company.
- Kelo, M., Teichler, U. y Wächter, B. (2006). En Kelo, M., Teichler, U. and Wächter, B. (Eds.), *EURODATA. Student mobility in european higher education*. Bonn:Lemmens Verlag y Mediengesellschaft.
- Kitao, K. (1990). A study of Japanese and American perceptions of politeness in requests. *Doshida Studies in English*, 50, (pp. 178-210).
- Koike, D. (1996). Transfer of pragmatic competence and suggestions in Spanish foreign language learning. En Mouton de Gruyter (Ed.), *Speech acts across cultures* (pp. 257-281). Berlín: Mouton de Gruyter.
- Kramersch, C. (1986). From language proficiency to interactional competence. *The Modern Language Journal*, 4(70), (pp. 366-372).
- Lado, R. (1961). *Language testing: The construction and use of foreign language tests*. London: Longman.

- Lara, M. F. (2001). La competencia pragmática: ¿es posible la evaluación? En Muñoz Lahoz, C. y Celaya Villanueva, M.L. (Eds.), *Trabajos en lingüística aplicada* (pp. 567-574). Barcelona: Aesla.
- Lavandera, B. (1985). *Curso de lingüística para el análisis del discurso*, Buenos Aires, CEAL.
- Leech, G. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Leech, G. (2005). Politeness: is there an East-West divide? En Wai Guo Yu (Ed.). *Journal of Foreign Languages*, 6 (pp. 3-31).
- Levinson, S.C. (1989) [1983] *Pragmática*. Barcelona:Teide.
- Li, Haigang (2011). An empirical study of english pragmatic failure of chinese non-english majors. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), (pp. 771-777).
- Li, M. y Campbell, J. (2008). Asian students' perceptions of group work and group assignments in a new zealand tertiary institution. *Intercultural Education*, 19 (3), (pp. 203-216).
- Liang, G. y Han, J. (2005). A contrastive study on disagreement strategies for politeness between American English and Mandarin Chinese. *The EFL Professional Written Forum*, 7(1), (pp. 1-12).
- Light, I., Zhou, M. y Kim, R. (2002). Transnationalism and American exports in an English-speaking World 1. *International Migration Review*, 36(3), (pp. 702-725).
- Lihui, Z. y Jianbin, H. (2010). A study of Chinese EFL learners' pragmatic failure and the implications for college English teaching. *Polyglossia*, 18, (pp. 41-54).
- Littlewood, W. y Liu, N. F. (1996). *Hong Kong students and their English*. Hong Kong: MacMillan.
- Littlewood, W. (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *ELT Journal*, 54(1), (pp. 31-36).
- Littlewood, W. (2010). Chinese and Japanese students' conceptions of the 'ideal English lesson'. *RELC Journal*, 41(1), (pp. 46-58).
- Liu, Jianda. (2004). *Measuring interlanguage pragmatic knowledge of chinese EFL learners*. (Unpublished Ph.D. Dissertation, City University of Hong Kong).
- Liu, Jianda. (2006a). *Measuring interlanguage pragmatic Knowledge of Chinese EFL learners*. Fankfurt:Peter Lang.
- Liu, Jianda. (2006b). *Assessing EFL Learners' Interlanguage Pragmatic Knowledge: Implications for Testers and Learners*. Fankfurt:Peter Lang.
- Liu, Jianda (2007). Developing a pragmatics test for Chinese EFL learners. *Language Testing*, 24 (3), (pp. 391-415).
- Liu, S. (2002). Studies on negative pragmatic transfer in interlanguage pragmatics. *Guangxi Normal University Journal*, 2003, (3), (pp. 28-46).

- Liu, N., y Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, 25(3), (pp. 371-384).
- Long Xiang (2011). A study on chinese EFL learners' pragmatic failure in verbal communication. (Unpublished Shanghai International Studies University,3/1465, 1115330332459113)
- Lu, J., Chin, K., Yao, J., Xu, J. y Xiao, J. (2010). Cross-cultural education: Learning methodology and behaviour analysis for Asian students in IT field of Australian Universities. *ACE: 12th Australasian Computing Education Conference*, (pp. 117-126).
- Lu, J. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *Análisis: México y la Cuenca del Pacífico*, 11(32), (pp. 45-56). Disponible en <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/pacifico/Revista32/04%20Lujingsheng.pdf>
- Lyons, J. (1970). *New horizons in linguistics*. Harmondsworth:Penguin.
- Maeshiba, N., Yoshinaga, N., Kasper, G., y Ross, S. (1996). Transfer and proficiency in interlanguage apologizing. En Gass, S. y Neu, J. (Eds.), *Speech acts across cultures* (pp. 155-187). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Manes, J. y Wolfson, N. (1981). The compliment formula. En Coulmas, F. (Ed.), *Conversational Routine: Explorations in Standardized Communication Situations and Prepatterned Speech* (pp. 116-132). The Hague, the Netherlands: Mouton Publishers.
- Mao, L. R. (1994). Beyond politeness theory: 'Face' revisited and renewed.' *Journal of Pragmatics* 21, (pp. 451-486).
- MarcoELE. (2007). Plan curricular del instituto cervantes. niveles de referencia para el español. entrevista a álvaro garcía santa-cecilia. jefe del departamento de ordenación académica. dirección académica. instituto cervantes. *MarcoELE. Revista De Didáctica.*, 2012. Disponible en www.marcoele.com.
- Martí Sánchez, M. (2004). El enriquecimiento pragmático de la gramática (pragmagramática) en la E/LE. En Martí Sánchez, M. (Ed.), *Estudio de pragmagramática para la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 7-18). Madrid: Edinumen.
- Martínez Robles, D. (2007). *La lengua china: Historia, signo y contexto. una aproximación sociocultural*. Barcelona: UOC.
- Martínez-Flor, A. y Usó-Juan, E. (2006). Pragmatic development in a second or foreign language: Some classroom techniques. *GRETA*, 14 (1y2), (pp. 50-56).
- Mateu Serra, R. (1998). En torno al silencio. *Scriptura*, (14), (pp. 93-102).
- Matsumura, S. (2003). Modelling the relationships among interlanguage pragmatic development, L2 proficiency, and exposure to L2. *Applied Linguistics*, 24(4), (pp. 465-491).
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.
- McNamara, T. (1996). *Assessing second language performance*. London: Longman.

- McNamara, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- McNamara, T. F., y Roever, C. (2006). *Language testing: The social dimension*. Malden: Blackwell.
- Messick, S. (1989). Meaning and values in Test validation: The science and ethics of assessment. *Educational Researcher*, 18(2),(pp. 5-11).
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(4), (pp. 241-256).
- Messick, S. (1998). Test validity: A matter of consequence. *Social Indicators Research*, 45(1), (pp. 35-44).
- Mey, J. L. (1993). *Pragmatics: An introduction* (2001st ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Milanovic, M. (2002). *Language examining and test development*. Strasbourg:Language Policy Division, Council of Europe.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012a) Entrevista a Lu Jingsheng. *Redele*, 24. Recuperado 28/08, 2014. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2012.html>
- Ministerio de Educación, cultura y deporte. (2012b). El mundo estudia español 2012. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado 28/08. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol/2012.html>
- Ministerio de educación, cultura y deporte. (2014). China. Estudiar en china. Español como lengua extranjera. Recuperado 06/24, 2014, Disponible en <http://www.mecd.gob.es/china/estudiar/en-china/espanol-lengua-extranjera.html>
- Moore Hanna, P., Andrade Mayer, H. y Matamoros Sánchez, M. (2009). El concepto de la utilidad en el diseño de una prueba de comprensión de lectura en la lengua extranjera. *Tiempo de Educar*, 10(20) (pp. 447-484).
- Morales Vallejo, P. (2007). *Estadística aplicada a las ciencias sociales: La fiabilidad de los tests y escalas*. Retrieved 4/15, 2014.
- Moro Luis, C., Krzeszowska Krasniańska, W. y García González, A. (2009). Lengua, cultura y economía integradas en el aula de ELE. un proyecto para estudiantes chinos en la universidad de león. XX Congreso Internacional De ASELE, Comillas. (pp. 781-796).
- Morris, C. (1985) [1938]. *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona:Paidós.
- Morrow, K. (1977a). Communicative language testing: Revolution or evolution? En Brumfit, C.J. y Johnson, K. (Eds.), *The communicative approach to language teaching* (pp. 143-157). Oxford: Oxford University Press.
- Morrow, K. (1977b). *Techniques of evaluation for a notional syllabus*. London: Royal Society of Arts.

- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nian Liu (2012). *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: Esbozo de un estudio longitudinal*. (Memoria de Máster no publicada, Universidad Autónoma de Barcelona)
- Nieto, G. (1997). La pérdida de la "cara". Representaciones mediáticas de la comunidad china-española. *V Congreso De Antropología Social*, La Plata, Argentina, 33 Recuperado 28/08, 2014. Disponible en <http://www.naya.org.ar/congresos/contenido/laplata/LP5/33.htm>
- Niezgoda, K. y Röver, C. (2001). Pragmatic and grammatical awareness. A function of the learning environment? En Rose, K.R. y Kasper, G. (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 63-79). New York: Cambridge University Press.
- North, B. (2000). *The Development of a Common Framework Scale Proficiency*. Frankfurt: Peter Lang.
- OECD. (2013). *Education at a glance 2013: OECD indicators* OECD. Publishing. Recuperado 28/08, 2014. Disponible en [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf)
- Oller, J.W. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach* (4th ed.). Harlow: Longman.
- Olshtain, E. (1989). Apologies across languages. En Blum-Kulka, S. House, J. y Kasper, G. (Eds.), *Cross-cultural pragmatics* (pp. 155-173). Norwood, NJ: Ablex.
- Olshtain, E. y Blum-Kulka, S. (1985). Degree of approximation: Nonnative reactions to native speech act behaviour. En Gass, S. y Madden, C. (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 303-325). Rowley, MA: Newbury House.
- Olshtain, E. y Cohen, A. (1983). Apology: A speech act set. En Wolfson, N. y Judd, E. (Eds.), *Sociolinguistics and language acquisition* (pp. 18-35). Rowley, MA: Newbury House.
- Olshtain, E. y Cohen, A. (1989). Speech act behaviour across language. En Dechert, H.W. y Raupach, M. (Eds.), *Transfer in language production* (pp. 53-67). Norwood, NJ: Ablex.
- Olshtain, E. y Cohen, A. (1990). The learning of Complex Speech Act Behaviour. *TESL Canada Journal / Revue TESL Du Canada*, 7(2), March. (pp.45-65)
- Olshtain, E. y Weinbach, L. (1987). Complaints: A study of speech act behaviour among native and non-native speakers of Hebrew. En Verschueren, J. y Bertucelly-Papi, M. (Eds.), *The pragmatic perspective* (pp. 195-208). Amsterdam: Benjamin.
- Ostrom, T. y Gannon, K. (1996). Exemplar generation: Assessing how respondents give meaning to rating scales. En Schwarz, N. y Sudman, S. (Eds.), *Answering questions: Methodology for determining cognitive and communicative processes in survey research* (pp. 293-318). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pato, E., y Fantechi, G. (2012). Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). *Relingüística Aplicada*, dic.2011-may 2012(10). Recuperado 16/08/2014. Disponible en <http://relinguistica.azc.uam.mx/no010/a11.htm>

- Parrondo Rodríguez, J.R. (2007). La evaluación y certificación del español como lengua extranjera: Los DELE y los nuevos retos. *El Español En El Mundo. Anuario Del Instituto Cervantes 2006-2007*, (pp. 467-470).
- Pearson, L. (2006). Patterns of development in Spanish L2 pragmatic acquisition: An analysis of novice learners' production of directives. *The Modern Language Journal*, 90(4), (pp. 473-495).
- Phillips, W.K. (2002). Teaching techniques among international Chinese students in Christian colleges and universities. *Christian Higher Education*, 1(4), (pp. 347-369).
- Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. *Estudios Filológicos*, (pp. 143-152).
- Purpura, J. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Purpura, J. (2008). Assessing communicative language ability: Models and components. En Hornberger, N. y Shohamy, E. (Eds.) (pp. 53-68), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol 7. Language Testing and Assessment, Kluwer Academic Publishers.
- Querol Bataller, M. (2014). La especialidad de español como carrera universitaria en china. *MarcoELE. Revista De Didáctica Español Lengua Extranjera*, (18), (pp. 1-12).
- Ren, W. (2012). Pragmatic development in chinese speakers' L2 English refusals. *EUROSLA Yearbook*, 12(viii), (pp. 63-87).
- Riutort Cánovas, A. y Pérez Villafañe, E. (2010, 2007). Enseñanza del español como lengua extranjera en la R.P. de China: Adaptación al contexto y superación de las metodologías. *SinoELE*, (pp. 1-17).
- Roever, C. (1996). Linguistische routinene: Systematische, psycholinguistische und fremdsprachendidaktische überlegungen. *Fremdsprachen Und Hochschule*, 46, (pp. 43-60).
- Roever, C. (2000). Web-based language testing: opportunities and challenges. *22nd Annual Language Testing Research Colloquium*, Vancouver, BC, Canada.
- Roever, C. (2001). A web-based test of interlanguage pragmalinguistic knowledge: Speech acts, routines, and implicatures. (Unpublished Ph.D. Dissertation, University of Hawai'i)
- Roever, C. Assessment of second language pragmatics. Recuperado 10/25, 2011, Disponible en <http://www2.hawaii.edu/~roever/ilp-test.htm>
- Roever, C. (2005). Testing ESL pragmatics: Development and validation of a web-based assessment battery. Frankfurt, Germany: Peter Lang
- Roever, C. (2007). DIF in the assessment of second language pragmatics. *Language Assessment Quarterly*, 4(2), (pp. 165-189)
- Romero Betancourt, M. V. (2012). Adquisición de pragmática en segunda lengua: Un modelo didáctico para la enseñanza de la pragmática. (Unpublished Department of World Languages and Cultures, Indiana University, Indiana).

- Roncero Mayor, L. (2011). La competencia pragmática en chino y español en la clase de E/LE en Taiwán: Diferencias conceptuales, imagen pública y ambigüedad. *SinoELE. Revista De Enseñanza De ELE a Hablantes De Chino*, 4.
- Rosaldo, M. (1982). The things we do with words: Ilongot speech and speech act theory in philosophy. En Carbaugh, D. (Ed.), *Cultural communication and intercultural contact* (1990th ed.) (pp. 373-407). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rose, K.R. (1992). Speech acts and questionnaires: The effect of hearer response. *Journal of Pragmatics: An Interdisciplinary Monthly of Language Studies*, 17, (pp. 49-62).
- Rose, K.R. (1994). Pragmatics consciousness-raising in an EFL context. *Pragmatics and Language Learning. Monograph Series* 5, (pp. 52-63).
- Rose, K.R. (2000). An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, (pp. 27-67).
- Rose, K.R. y Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rose, K.R., y Ng, K.F.C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliment responses. En K. Rose, R. y Kasper, G. (Eds.), *Pragmatics in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Rose, K. R. y Ono, R. (1995). Eliciting speech act data in Japanese: The effect of questionnaire type. *Language Learning*, 45(2), (pp. 191-223).
- Röver, C. (2005). *Testing ESL pragmatics*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Russell, V. y Vásquez, C. (2011). A web-based tutorial for the instruction of Spanish pragmatics. *The IALLT Journal for Language Learning Technology*, 41(2), (pp. 27-55).
- Salamanca Montes, D. (2003). El protocolo de negocios en China. En Embajada de España, Oficina Económica y comercial (Ed.)
- Sánchez Griñán, A.J. (2008a). Estrategias de aprendizaje de alumnos chinos de español. *Marcoele, Suplementos* (8), 1-37. Recuperado 12/07, 2014. Disponible en http://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf
- Sánchez Griñán, A. J. (2008b). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo*. (Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Murcia). Recuperada 24/01/2011. Disponible en http://www.tdr.cesca.es/TDR-0731108-134322/index_cs.html
- Sánchez Griñán, A.J., y Melo, M. (2009). En Sánchez Griñán A.J., Melo M. (Eds.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Voces del Sur.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

- Sasaki, T. y Beamer, M.S. (2002). Pragmatic transfer and length of residence in a target language. *JALT Waves of the Future* at Shizuoka. (pp. 379-388).
- Savignon, S.J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development.
- Savignon, S.J. (1983). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Scarcella, R. (1979). On speaking politely in a second language. En Yorio, C.A. Perkins, K. y Schachter, J. (Eds.), *TESOL '79* (pp. 275-287). Washington, DC: TESOL.
- Schauer, G.A. (2009). *Interlanguage pragmatic development. the study abroad context*. London:Continuum. Recuperado 28/08, 2014. Disponible en <http://eprints.lancs.ac.uk/27262/>
- Schegloff, E.A. y Sacks, H. (1973). Opening up closings. *Semiotica*, 8(4), (pp. 289-327).
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1976). The classification of illocutionary acts. *Language in Society*, 5(1), (pp. 1-23).
- Shively, R.L. (2011). L2 pragmatic development in study abroad: A longitudinal study of Spanish service encounters. *Journal of Pragmatics*, 43(6), (pp. 1818–1835).
- Shohamy, E. (1996). Competence and performance in language testing. En Brown, G. Malmkjær, K. y Williams, J. (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 136-151). Cambridge: Cambridge University Press.
- Simpson, S.T. (2008). Western EFL teachers and east-west classroom-culture conflicts. *RELC Journal*, 39(3), (pp. 381-394).
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning: Introduction to a general theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Steele, C. R. (2006). The effect of study abroad on the acquisition of pragmatics: A comparison of requests made by L2 spanish graduate students. (Memoria de Máster no publicada, Bowling Green State University).
- Stevenson, H.W. y Lee, S.Y. (1990). Contexts of achievement: A study of American, Chinese, and Japanese children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 55(1/2), (pp. 1-119).
- Stevenson, H.W., & Zusho, A. (2002). Adolescence in china and japan: Adapting to a changing environment. En Brown, B., Larson, R.W. y Saraswathi, T.S. (Eds.), *The world's youth: Adolescence in eight regions of the globe* (pp. 141-170). New York: Cambridge University Press.
- Su-Ching Sun (2005). Pragmática y DELE. *XVI Congreso Internacional ASELE. La Competencia Pragmática o La Enseñanza De Español Como Lengua Extranjera*, Oviedo. (pp. 628-634).

- Tada, M. (2005). Assessment of EFL pragmatic production and perception using ideo prompts. (Unpublished Ph.D. Dissertation, Temple University, Philadelphia).
- Taguchi, N. (2002). An application of relevance theory to the analysis of L2 interpretation processes: The comprehension of indirect replies. *International Review of Applied Linguistics*, 40, (pp. 151-176).
- Taguchi, N. (2005). Comprehending implied meaning in English as a foreign language. *The Modern Language Journal*, 89(4), (pp. 543-562).
- Taguchi, N. (2007). Development of speed and accuracy in pragmatic comprehension in English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 41(2), (pp. 313-338).
- Taguchi, N. (2008). Cognition, language contact, and the development of pragmatic comprehension in a study-abroad context. *Language Learning*, 58(1), (pp. 33-71).
- Taguchi, N. (2008a). Pragmatic comprehension in Japanese as foreign language. *The Modern Language Journal*, IV(92), (pp. 558-576).
- Taguchi, N. (2008b). The role of learning context in the development of pragmatic comprehension of gains between ESL and EFL learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30, (pp. 423-452).
- Taguchi, N. (2010). Longitudinal studies in interlanguage pragmatics. En Trosborg, A. (Ed.), *Pragmatics across languages and cultures* (pp. 333-361). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Taguchi, N. (2011). The effect of L2 proficiency and study-abroad experience on pragmatic comprehension. *Language Learning*, 61(3), (pp. 904-939).
- Taguchi, N. (2012). Context, individual differences and pragmatic competence. Bristol; Buffalo: Multilingual Matters.
- Takahashi, T. (1996). Pragmatic transferability. *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2), (pp. 189-223).
- Takahashi, T. y Beebe, L. (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT Journal*, 8, (pp. 131-155).
- Takahashi, T. y Beebe, L.M. (1993). Cross-linguistic influence in the speech act of correction. En Kasper G. y Blum-Kulka, S. (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 138-157). New York: Oxford University Press.
- Takahashi, T. y DuFon, M.A. (1989). Crosslinguistic influence in indirectness: The case of English directives performed by native Japanese speakers. (Unpublished manuscript). Recuperado 28/08, 2014. Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED370439>
- Tanaka, S. y Kawade, S. (1982). Politeness strategies and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 5, (pp. 18-33).

- Toledo Vega, G. (2012). Adquisición pragmática en aprendientes de español como lengua extranjera. (Tesis doctoral no publicada, Universidad de Valladolid). Recuperada 28/08, 2014. Disponible en <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1114/6/TESIS194-120828.pdf>
- Thomas, J.A. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), (pp. 91-112).
- Thorndike, R.L., Hagen, E.P. y Aramburo, F.G. (1980). Test y técnicas de medición en psicología y educación: Elaboración, diseños, investigación, aplicación. Mexico:Trillas.
- Trosborg, A. (1987). Apology strategies in natives / non-natives. *Journal of Pragmatics*, 11, (pp. 147-167).
- Trosborg, A. (1995). Interlanguage pragmatics. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Urbina, S. (2006). Aceptar y rechazar una invitación: Estudio comparativo de la competencia pragmática de estudiantes de español como segunda lengua. *III Coloquio Internacional. Programa EDICE. Cortesía y Conversación: De Lo Escrito a Lo Oral*, 3 (pp. 775-797).
- Van Dijk, T.A. (1977). Text and context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse. London:Longman.
- Vellenga, H. E. (2008). Instructional effectiveness and interlanguage pragmatics. (Unpublished Ph.D. Dissertation, Northern Arizona University). Recuperado 28/08, 2014. Disponible en <http://gradworks.umi.com/33/18/3318496.html>
- Washburn, G. (2001). Using situation comedies for pragmatic language teaching and learning. *TESOL Journal*, 10(4), (pp. 21-26).
- Watkins, D.A. (1996). En Watkins, D.A., Biggs, J.B. (Eds.), Chinese learner: Cultural, psychological and contextual influences Australia: Comparative Educational Research.
- Wen-Fen Liang (1995). Reflexión sobre estrategias de comunicación: Los hablantes chinos de español. *VI Congreso Internacional ASELE. Tendencias Actuales En La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera II*, León. (pp. 249-258).
- Widdowson, H.G. (1983). Learning purpose and language use. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, (10), (pp. 128-137).
- Widdowson, H.G. (1995). Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. En Llobera, M. (Ed.), *Competencia comunicativa* (pp. 83-90). Madrid: Edelsa.
- Wierzbicka, A. (1985). Different cultures, different languages, different speech acts. *Journal of Pragmatics*, 9, (pp. 145-163).
- Witten, C. M. (2002). The effects of input enhancement and interactive video viewing on the development of pragmatic awareness and use in the beginning spanish L2 classroom. (Unpublished Ph.D. Dissertation, The University of Texas at Austin).

- Woodfield, H. (2008). Interlanguage requests: A contrastive study. En Puetz, M. y Neff van Aertselaer, J. (Eds.), *Developing contrastive pragmatics: Interlanguage and cross-cultural perspectives* (pp. 231-264). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Woodfield, H. (2011). Pragmatic development in graduate learners: Request modification in university settings. *American Association of Applied Linguistics 2011 Conference*.
- Xiaojing He (2008). El silencio y la imagen china en el aula de ELE. *Linred*, (VI), (pp. 1-20). Recuperado 27/08, 2014. Disponible en http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_31102008.pdf
- Xiaorong, L. y Jian Gao. (2011). On pragmatic failures in second language learning. *Theory and Practice in Language Studies*, March 2011(3), (pp. 283-286).
- Yamashita, S.O. (1996). Comparing six cross-cultural pragmatic measures. (Unpublished Ph.D. Dissertation, Temple University, Philadelphia).
- Yamashita, S.O. (1996). Six measures of JSL pragmatics. Honolulu, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i at Manoa.
- 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. 201-223). Bristol: Multilingual Matters.
- Yau-fai Ho, D. (1976). On the concept of face. *American Journal of Sociology*, 81(4), (pp. 867-884). The University of Chicago Press. Recuperado 28/08, 2014. Disponible en <http://www.jstor.org/stable/2777600>
- Yoshitake, S.S. (1997). Measuring interlanguage pragmatic competence of Japanese students of English as a foreign language: A multi-test framework evaluation. (Unpublished Ph.D. Dissertation, Columbia Pacific University, Novata, CA).
- Yu, M.C. (2004). Interlinguistic variation and similarity in second language speech act behavior. *The Modern Language Journal*, 88(i), (pp. 102-117).
- Wall, D. y Alderson, J.C. (1993). Examining washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*, 10, (pp. 41-69).
- Zheng Lihui, H. J. (2010). A study of Chinese EFL learners' pragmatic failure and the implications for college English teaching. *Polyglossia*, 18, (pp. 41-54).
- Zhongheng Zhang y Juan Xu. (2007). Understanding Chinese international graduate students' adaptation to learning in North America: A cultural perspective. *Higher Education Perspectives*, 3(1), (pp. 45-59).

Anejo 1

Cuestionario del estudio preliminar

Cuestionario del estudio preliminar en el que se presentan una serie de escenarios y los estudiantes deben calificarlos en una escala del 1 (nada difícil) al 10 (muy difícil) según el grado de dificultad. El cuestionario va introducido por una serie de preguntas personales para poder tener en cuenta las variables que son susceptibles de influir en el resultado. Cada ítem va precedido de una S más un número (número de la situación en cuestionario completo). A partir de la pregunta 50, también lo preceden dos números separados por una barra. Por ejemplo: S51 Situación nº1/2. Esto significa que el ítem ocupa el lugar 51 en cuestionario completo, pero es el primer ítem de la encuesta₂ (recordamos que este cuestionario preliminar está dividido en 4 encuestas diferentes¹⁸⁹).

A continuación se presenta el cuestionario del estudio preliminar ordenado de más fácil a más difícil, según los resultados obtenidos.

El cuestionario se acompaña con los cuadros en los que se recogen las respuestas de los participantes a las preguntas abiertas (generación ejemplar).

¹⁸⁹ Véase cuadro-resumen en la pág. 162

Encuesta: SITUACIONES EN CONTEXTO UNIVERSITARIO Y SU GRADO DE DIFICULTAD

INTRODUCCIÓN

Te agradezco de antemano que contestes a la siguiente encuesta. Solo te va a llevar unos 15 minutos.

DATOS PERSONALES

Por favor, aunque la encuesta es anónima, necesito algunos de tus datos personales.

Nacionalidad:

Año de nacimiento:

Sexo:

¿Cuánto tiempo has vivido en España?

¿Has vivido en algún país hispanohablante antes de vivir en España?

Si has vivido en otro país de habla hispana, ¿cuánto tiempo has vivido allí?

¿Cuál es tu nivel de español?

Si eres extranjero pero no tienes ningún diploma, ¿cuántos años llevas estudiando español?

¿En qué universidad estudias o trabajas?

INSTRUCCIONES:

A continuación vas a leer una serie de situaciones relacionadas con tu vida en la universidad. Seguro que hay algunas situaciones que te parecen más difíciles de resolver que otras. Tienes que pensar que estás en España y que hablas con españoles. Valora, por favor, del 1 al 10 cada una de estas situaciones, teniendo en cuenta que 1 es lo más fácil y 10 lo más difícil. Nota: Se trata de ver cómo percibimos la dificultad de cada situación aunque seamos nativos

DAR Y PEDIR INFORMACIÓN

Identificar

S1 Situación nº 1

Estás buscando alojamiento, has visto algunos pisos en Tarragona y tienes que explicar a la persona de la inmobiliaria cuál de ellos te gusta más.

S2 Situación nº2

Has perdido la mochila que llevas normalmente a la universidad con tus cosas. Vas a conserjería a preguntar si la tienen ellos. Tienes que explicar cómo es la mochila.

DAR Y PEDIR INFORMACIÓN

Dar y pedir información

S3 Situación nº 3

Vas a matricularte a un máster en la universidad y quieres información. Vas a la secretaría a pedir información. Tienes que preguntar sobre cómo matricularte en el máster, las fechas de matrícula, las formas de pago y confirmar que has entendido la información que te han dado.

S4 Situación nº4

Estás con un amigo y notas que tiene un comportamiento un poco extraño. Quieres saber qué le pasa pero no tienes mucha confianza con él y tienes que hacerlo de manera prudente.

S5 Situación nº 5

Tus amigos españoles te preguntan sobre tu universidad y tu vida de estudiante en China y tienes que contarles cómo es.

S6 Situación nº6

Una profesora de España quiere saber porqué elegiste Tarragona para estudiar español y cómo eran tu universidad y tus profesores en China.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (I)

Pedir y dar una opinión

S7 Situación nº 7

Estás en el bar con unos compañeros españoles. Todos opinan sobre la situación económica del mundo. Te preguntan tu opinión sobre el tema y tú tienes que opinar sobre el tema.

S8 Situación nº 8

En clase conoces a un compañero español. Él ya conoce al profesor del curso anterior. Le pides su opinión.

S9 Situación nº 9

Estás interesado en asistir a un curso, pero como es un poco caro, quieres saber la opinión de un profesor tuyo que te merece confianza.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (I)

Pedir valoración y valorar

S10 Situación nº 10

Has entregado un trabajo a un profesor y le quieres preguntar qué le ha parecido.

S11 Situación nº 11

Sabes que unos compañeros españoles buscan a alguien para compartir piso y tú estás interesado. Les preguntas qué les parece que vayáis a vivir con ellos.

S12 Situación nº 12

En tu piso habéis decidido daros de baja de Internet. Ahora crees que no deberíais haberlo hecho y les cuentas cómo valoras la decisión que tomasteis.

S13 Situación nº 13

Hablas con un profesor sobre sus clases y le dices que lo que explica en clase te parece demasiado difícil.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (I)

Expresar aprobación y desaprobación

S14 Situación nº 14

Un amigo tuyo no se ha presentado al examen final. Hablas con él y le dices que no apruebas que no se haya presentado.

S15 Situación nº 15

Un amigo tuyo español ha decidido estudiar un máster en China, a ti te parece que ha hecho bien y se lo dices.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (I)

Posicionarse a favor o en contra, expresar acuerdo, expresar desacuerdo, mostrar escepticismo, preguntar si se está de acuerdo, invitar al acuerdo.

S16 Situación nº 16

Estás en el bar hablando sobre las medidas económicas que ha tomado la UE y el gobierno de España. Tú les dices a tus amigos que estás a favor de estas medidas.

S17 Situación nº 17

Tus compañeros piensan que todos los estudiantes extranjeros tienen que aprender catalán. Tú estás en contra y se lo dices.

S18 Situación nº 18

Un profesor os ha pedido que hagáis un vídeo y que lo colguéis en internet. Tú no estás de acuerdo y se lo dices.

S19 Situación nº 19

Un amigo español te dice que te va a ayudar con tu tesina. No te lo crees y se lo dices.

S20 Situación nº 20

El camarero de la cafetería te asegura que el té nuevo que tienen es té chino. Tú no te lo crees y se lo dices.

S21 Situación nº 21

Tu profesor cree que seguro que vas a aprobar el examen. Tú no estás seguro y pones en duda su opinión.

S22 Situación nº 22

Le sugieres al profesor que cambie el examen de día. Le preguntas si está de acuerdo.

S23 Situación nº 23

El dueño del piso que tenéis alquilado os quiere subir el precio del alquiler. Le dices que no estás de acuerdo.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (II)

Presentar un contraargumento, expresar (la falta de) certeza y evidencia

S24 Situación nº 24

Un amigo tuyo cree que comer en la cafetería está muy bien. Tú crees que tiene razón, pero no estás totalmente de acuerdo, porque crees que es demasiado cara y además nunca tienen comida china. Se lo dices.

S25 Situación nº 25

Una amiga tuya quiere que os vayáis de viaje con una agencia de viajes china de Barcelona. Ella dice que es mucho más barata que las agencias españolas. Tú crees que tiene razón, pero que es mejor que viajéis con una agencia española porque así podréis practicar el español.

S26 Situación nº 26

El dueño del piso donde vives está preocupado porque los vecinos se han quejado. Tú le aseguras que no se volverán a quejar.

S27 Situación nº 27

Un compañero de clase te dice que el último día te llevaste su libro a casa y que no se lo has devuelto. Tú le aseguras que al final no te llevaste el libro que se lo llevó él.

S29 Situación nº 29

En la facultad ha habido un concurso de fotografía. Todos dicen que tu fotografía es muy buena y que vas a ganar el concurso. Tú tienes dudas sobre ello. Crees que es evidente que va a ganar otro.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (II)

Invitar a formular una hipótesis

S30 Situación nº 30

Tenéis clase a las 17h. El profesor siempre es muy puntual, pero hoy no llega. Preguntas a tus compañeros si saben qué ha pasado, aunque no lo sepan seguro.

S31 Situación nº 31

Estáis haciendo un trabajo en grupo. La profesora os ha mandado un correo electrónico para convocaros a una reunión. Hablas con tus compañeros para saber para qué imaginan

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (II)

Expresar posibilidad, expresar obligación y necesidad, expresar falta de obligación o de necesidad.

S32 Situación nº 32

Le cuentas a tu amigo/a que tu compañero de piso está de mal humor. No sabes que le pasa con seguridad, pero entre los dos intentáis imaginároslo.

S33 Situación nº 33

Has mandado un correo electrónico a tu profesora y todavía no te ha contestado. Tu amiga dice que quizás la profesora no haya recibido el correo y tú crees que eso no es posible.

S34 Situación nº 34

Crees que es necesario que alguien revise tu trabajo y se lo comentas a tu profesor.

S35 Situación nº 35

Tienes problemas con un compañero y se lo cuentas a un profesor. El profesor se ofrece a hablar con tu compañero para averiguar qué pasa. Tú le dices que no hace falta que lo haga.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (II)

Preguntar por el conocimiento de algo, expresar conocimiento o expresar desconocimiento.

S36 Situación nº 36

No estás seguro de que tu profesor sepa que os marcháis a China la semana siguiente y le preguntas si lo sabe.

S37 Situación nº 37

Tus compañeros de clase quedan para cenar en un restaurante, te intentan explicar qué restaurante es y tú les dices que ya lo conoces.

S38 Situación nº 38

Entras en un bar y el camarero te ofrece el desayuno del día. Tú no conoces de qué está compuesto el desayuno y se lo dices.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (II)

Preguntar por la habilidad para hacer algo, expresar habilidad para hacer algo.

S39 Situación nº 39

Quieres saber si en la inmobiliaria serían capaces de convencer a la dueña de la casa para que no os subiera el alquiler.

S40 Situación nº 40

Tu amiga quiere ponerse a trabajar y seguir con los estudios. Tú le dices que no serías capaz de trabajar y estudiar a la vez.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (II)

Preguntar si se recuerda o se ha olvidado, expresar que se recuerda, expresar que no se recuerda.

S41 Situación nº 41

Te encuentras a un profesor que tuviste durante el curso anterior, no sabes si se acuerda de ti. Le preguntas si se acuerda de ti.

S42 Situación nº 42

Te encuentras a un estudiante que te saluda y tú no sabes quién es. Le dices que no le recuerdas y le preguntas quién es.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Dar el pésame.

S43 Situación nº 43

Te has enterado de que a un profesor se le ha muerto el padre. Le das el pésame.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Proponer un brindis

S44 Situación nº 44

Estás en una cena de fin de curso con unos cuantos compañeros y propones un brindis.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Felicitar, formular buenos deseos, responder a felicitaciones y buenos deseos.

S45 Situación nº 45

A tu amigo Juan le han dado una beca para estudiar en el extranjero. Le felicitas.

S46 Situación nº 46

Tu profesor se casa y le deseas éxito en su matrimonio.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Enviar y transmitir saludos, recuerdos, responder al envío de saludos, recuerdos, preguntar por una persona y responder

S47 Situación nº 47

Conoces a una compañera que está estudiando con una amiga que hace tiempo que no la ves. Le envías saludos.

S48 Situación nº 48

Te encuentras a un compañero y te transmite recuerdos de tu amigo Carlos, que ahora está estudiando en otra universidad. Tú preguntas por él y respondes al envío de saludos.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Despedirse y responder a las despedidas, aceptar el cierre, rechazar el cierre introduciendo un nuevo tema.

S49 Situación nº 49

Estás hablando con la bibliotecaria y tienes prisa. La bibliotecaria no para de hablar y tú cierras el discurso, te despides y te marchas.

S50 Situación nº 50

En el bar estáis unos amigos hablando, ellos quieren marcharse y se despiden de ti, pero tú introduces un tema nuevo y sigues hablando con ellos.

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS O SENTIMIENTOS

Preguntar por gustos o intereses, expresar gustos o intereses, expresar aversión

S51 Situación nº1/2

Invitas a un profesor a comer a tu casa y quieres preparar algo que le guste. Le preguntas si hay algo que no le guste.

S52 Situación nº2/2

Es el cumpleaños de un compañero español y te invita a cenar en su casa. Para cenar hay algo que no te gusta y, aunque te sirve, después casi no te lo comes. El anfitrión te pregunta si no te gusta y tú le explicas por qué no te lo has comido.

S53 Situación nº3/2

Estás hablando de cine en la cafetería con varios compañeros de clase y compartís vuestros gustos sobre el cine occidental y el oriental.

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS O SENTIMIENTOS

Preguntar por preferencias, expresar preferencia, expresar indiferencia o ausencia de preferencia

S54 Situación nº 4/2

Te vas de viaje con un amigo y estáis decidiendo el itinerario. Cada uno expone sus preferencias para poderlo decidir.

S55 Situación nº5/2

Vuestro vecino de rellano ha hablado con otros vecinos y con los dueños de la casa y ha contado cosas sobre vosotros que no son ciertas. Tú estás un poco molesto pero cuando otro vecino con el que tienes más confianza te cuenta lo que está pasando le expresas tu indiferencia ante los comentarios que han hecho sobre vosotros.

S56 Situación nº6/2

Tienes que ir a Barcelona con tus compañeros de clase. Algunos quieren ir en coche y otros en tren. Te piden tu opinión y tu expresas tu indiferencia.

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS O SENTIMIENTOS

Preguntar por deseos, expresar deseos

S57 Situación nº7/2

Quieres organizar una fiesta para el cumpleaños de una amiga. Tiene que ser sorpresa, pero para que le guste le preguntas discretamente que le gustaría hacer para su cumpleaños.

S58 Situación nº8/2

Llevas ya unos meses en Tarragona y hace mucho que no ves a tus amigos y a tu familia, que están en China. Estás hablando con un amigo y le dices lo mucho que te gustaría estar con ellos en ese momento.

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS O SENTIMIENTOS

Preguntar por planes e intenciones, expresar planes e intenciones

S59 Situación nº9/2

Estás terminando ya tu formación en España y estás haciendo planes de futuro. Hablas con tus compañeros para conocer cuáles son sus planes y les cuentas cuáles son los tuyos.

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS O SENTIMIENTOS

Preguntar por el estado de ánimo: Expresar alegría y satisfacción

S60 Situación nº10/2

Decides dar una fiesta para celebrar tu cumpleaños como hacen los españoles y en la fiesta les dices públicamente satisfecho que te sientes de tener tantos amigos.

S61 Situación nº11/2

Es viernes y estás muy contento y así se lo haces saber a tus amigos.

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS O SENTIMIENTOS

Preguntar por el estado de ánimo: Expresar tristeza y aflicción

S62 Situación nº12/2

Tu amigo no va a ir a la fiesta de fin de curso porque está enfermo. Le transmites tu tristeza.

S63 Situación nº13/2

Un profesor al que aprecias mucho te ha regañado por no hacer bien tu trabajo, hablas con el profesor y le transmites tu tristeza por no haber estado a la altura de sus expectativas.

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS O SENTIMIENTOS

Preguntar por el estado de ánimo: Expresar placer y diversión, expresar aburrimiento, expresar hartazgo

S64 Situación nº14/2

Has ido de excursión con un grupo de estudiantes españoles de la universidad. Se lo cuentas a tu profesor y le transmites lo que te divertiste.

S65 Situación nº15/2

Tenéis un compañero que siempre os invita a su casa, tú no quieres ir porque lo encuentras muy aburrido. Tu amigo va a ir y tú le cuentas lo aburrido que te parece.

S66 Situación nº16/2

Tu amiga siempre quiere ir de compras y tú ya no quieres ir más porque te parece muy pesado. Le dices que ya estás cansada de ello.

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS O SENTIMIENTOS

Preguntar por el estado de ánimo: Expresar enfado e indignación, expresar miedo, ansiedad y preocupación, expresar nerviosismo

S67 Situación nº17/2

No pudiste asistir a clase porque estabas enferma. Aunque se lo has dicho a tu profesor, no te ha creído porque la clase es a las 8h de la mañana y el profesor ha pensado que te habías dormido. Expresas tu enfado e indignación con el profesor.

S68 Situación nº18/2

Tienes que devolver unos libros de la biblioteca pero los has perdido. Expresas tu preocupación a la bibliotecaria.

S69 Situación nº19/2

Estás en el restaurante esperando que te sirvan la comida. Tienes prisa y te pones nervioso porque tardan mucho. Se lo dices al camarero.

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS O SENTIMIENTOS

Preguntar por el estado de ánimo: Expresar empatía, expresar alivio, expresar esperanza, expresar decepción, expresar resignación, expresar arrepentimiento, expresar vergüenza

S70 Situación nº20/2

Una compañera te cuenta los problemas que ha tenido para acabar un trabajo que os habían mandado. Tú le muestras tu empatía.

S71 Situación nº21/2

Te quieres ir de viaje pero justo ese día el profesor os ha puesto un examen. Finalmente, el profesor dice que va a cambiar el día del examen. Te sientes aliviado y así lo expresas con tus amigos.

S72 Situación nº22/2

Has estado de viaje por Europa. Esperabas mucho de Roma, pero te ha decepcionado. Se lo cuentas a tus amigos.

S73 Situación nº23/2

Te ha tocado compartir piso con unos compañeros con los que no te llevas muy bien. Después de haber hecho todo lo posible por cambiarte de piso no lo has conseguido. Te resignas y se lo dices a la profesora que ha intentado ayudarte a cambiarte de piso.

S74 Situación nº24/2

Cuando llegaste a España pensaste que era mejor compartir piso con tus compañeros chinos. Ahora te arrepientes y piensas que habrías aprendido más si hubieras vivido con españoles o en casa de alguna familia española. Te arrepientes de tu decisión y se lo comunicas a la coordinadora del curso.

S75 Situación nº25/2

Vas a comprar ropa y cuando tienes que hablar con el dependiente, en lugar de preguntarle por los pantalones, le preguntas por las bragas. Cuando te das cuenta del error, expresas tu vergüenza.

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS O SENTIMIENTOS

Preguntar por el estado de ánimo: Expresar sorpresa y extrañeza, expresar admiración y orgullo

S76 Situación nº26/2

Estás estudiando en la biblioteca, se acerca una bibliotecaria y te llama por tu nombre. Te sorprende mucho y se lo dices.

S77 Situación nº27/2

Te acabas de enterar de que por la noche han quedado un grupo de amigos para salir. Te extrañas de que no te hayan dicho nada y lo comentas con tu amigo.

S78 Situación nº28/2

Te has apuntado a un equipo de baloncesto y te das cuenta que un compañero del equipo juega muy bien. Expresas su admiración hacia su juego.

S79 Situación nº29/2

Tu mejor amiga ha ganado un concurso de relatos en español. Les cuentas a tus otros amigos lo orgulloso que estás de ella.

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS O SENTIMIENTOS

Preguntar por el estado de ánimo: Expresar afecto

S80 Situación nº30/2

Has conocido a un español que te cae muy bien. Le dices que te cae muy bien.

S81 Situación nº31/2

Te despides de tus compañeros de clase. Les dices lo que los aprecias.

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS O SENTIMIENTOS

Preguntar por el estado de ánimo: Expresar sensaciones físicas

S82 Situación nº32/2

Vas al médico y le tienes que contar cómo te sientes físicamente. No te encuentras bien y él te hace preguntas sobre tu estado físico y anímico y debes contestarle.

S83 Situación nº33/2

Con unos compañeros os fuisteis de viaje en tren y pasasteis toda la noche sin dormir. Le explicas a unos amigos cómo te sentías cuando llegaste a vuestro destino.

S84 Situación nº34/2

Vas por primera vez a las fiestas de un pueblo de España. Les explicas a tus amigos cómo te has sentido.

INFLUIR EN EL INTERLOCUTOR

Dar una orden o instrucción, repetir una orden previa o presupuesta, responder a una orden, petición o ruego

S85 Situación nº35/2

Quedas con un amigo para ir a Barcelona en tren. Te da miedo que llegue tarde y le pides que sea puntual.

S86 Situación nº36/2

Los compañeros de tu grupo te piden que tengas hecha tu parte del trabajo el viernes. Tú accedes pero con reservas.

S87 Situación nº37/2

Estás en el supermercado y un empleado te pide que le muestres lo que llevas dentro de la mochila. Tú accedes sin reservas.

S88 Situación nº38/2

Tienes mucho calor y le pides a la persona que se sienta al lado de la ventanilla del autobús que abra la ventana.

S89 Situación nº39/2

Hace mucho sol, estás en clase y la luz del sol te da en los ojos. Le pides al profesor que baje un poco la persiana.

INFLUIR EN EL INTERLOCUTOR

Ofrecerse para hacer algo, tranquilizar y consolar, animar

S90 Situación nº40/2

Cuando llegas a casa te encuentras a tu vecina, una señora mayor, que llega a casa cargada con la compra. Te ofreces a ayudarla.

S91 Situación nº41/2

Estás en Barcelona con unos compañeros y a uno de ellos le roban la cartera. Tu compañero se pone muy nervioso porque llevaba mucho dinero y toda la documentación. Tú le intentas tranquilizar.

S92 Situación nº42/2

Cuando llegas a la cafetería te encuentras a una compañera llorando en una mesa. Te acercas a ella y te cuenta que ha suspendido un examen muy importante. Intentas consolarla y animarla.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Dar el pésame

S93 Situación nº43/2

Te has enterado de que a un profesor se le ha muerto el padre. Le das el pésame.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Proponer un brindis

S94 Situación nº44/2

Estás en una cena de fin de curso con unos cuantos compañeros y propones un brindis.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Felicitar, formular buenos deseos, responder a felicitaciones y buenos deseos.

S95 Situación nº45/2

A tu amigo Juan le han dado una beca para estudiar en el extranjero. Le felicitas.

S96 Situación nº46/2

Tu profesor se casa y le deseas éxito en su matrimonio.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Enviar y transmitir saludos, recuerdos, responder al envío de saludos, recuerdos, preguntar por una persona y responder

S97 Situación nº47/2

Conoces a una compañera que está estudiando con una amiga que hace tiempo que no la ves. Le envías saludos.

S98 Situación nº48/2

Te encuentras a un compañero y te transmite recuerdos de tu amigo Carlos, que ahora está estudiando en otra universidad. Tú preguntas por él y respondes al envío de saludos.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Despedirse y responder a las despedidas, aceptar el cierre, rechazar el cierre introduciendo un nuevo tema.

S99 Situación nº49/2

Estás hablando con la bibliotecaria y tienes prisa. La bibliotecaria no para de hablar y tú cierras el discurso, te despides y te marchas.

S100 Situación nº50/2

En el bar estáis unos amigos hablando, ellos quieren marcharse y se despiden de ti, pero tú introduces un tema nuevo y sigues hablando con ellos.

INFLUIR EN EL INTERLOCUTOR

Pedir un favor, pedir objetos, pedir ayuda

S101 Situación nº 1/3

Vas muy cargado y te encuentras a un compañero de clase. Le pides que te ayude a llevar las cosas.

S102 Situación nº 2/3

Tienes un animal doméstico en casa y tú te tienes que marchar unos días. No sabes con quién dejarlo y le pides a un amigo que te lo cuide esos días.

S103 Situación nº 3/3

Como tarea de clase tienes que encuestar a unos cuantos españoles, vas al centro comercial y les pides a desconocidos si te puedes contestar el cuestionario.

S104 Situación nº 4/3

Estás comiendo en un restaurante y quieres más sal. En tu mesa no hay salero pero en la de al lado sí. Les pides la sal a los comensales de la mesa del al lado.

S105 Situación nº 5/3

Tienes que hacer un trabajo de clase y necesitas unos libros que no están en la biblioteca. Decides pedirselos a tu profesora, vas a su despacho y se los pides.

INFLUIR EN EL INTERLOCUTOR

Pedir permiso, dar permiso, denegar permiso

S106 Situación nº 6/3

Quieres entrar en la biblioteca, pero dos profesores están hablando delante de la puerta. Les pides que te dejen pasar.

S107 Situación nº 7/3

Estás en el tren y hay mucha gente. Un señor quiere bajarse en la siguiente estación y te pide permiso para pasar. Tú se lo das.

S108 Situación nº 8/3

Estás en la cola del bar para pedirte un café. Hay mucha cola y un estudiante que no conoces te pide que le dejes pasar porque tiene mucha prisa. Si le dejas pasar llegarás tarde a clase y, además, no sabes si los que están detrás de ti se van a enfadar. Le dices que no.

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS O SENTIMIENTOS

Preguntar por deseos, expresar deseos

S109 Situación nº 9/3

Un estudiante está fumando en el baño, le dices que está prohibido fumar.

S110 Situación nº 10/3

Te estás tomando el desayuno que te has traído de casa en el bar y un camarero te dice que no puedes comer lo que te has traído de casa, que solo se puede consumir lo del bar. Como sabes que no es cierto rechazas la prohibición.

INFLUIR EN EL INTERLOCUTOR

Proponer y sugerir

S111 Situación nº 11/3

Vais a organizar la Fiesta de la Primavera en el Campus de la Universidad. Tienes que proponer ideas a los profesores que coordinan la fiesta.

S112 Situación nº 12/3

Un compañero te enseña el trabajo que ha preparado para clase y tú crees que se puede mejorar si cambia alguna cosa. Le haces algunas sugerencias.

INFLUIR EN EL INTERLOCUTOR

Solicitar confirmación de una propuesta previa

S113 Situación nº 13/3

Le has propuesto a un profesor hacer la tesina en grupo en lugar de hacerlo individualmente. Quieres que te confirme que podéis trabajar así y se lo preguntas.

INFLUIR EN EL INTERLOCUTOR

Ofrecer e invitar, aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación, rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación

S114 Situación nº 14/3

Estás en la biblioteca estudiando y llega un compañero de clase. Le dices que se siente a tu lado.

S115 Situación nº 15/3

Vais a hacer un descanso en una clase de 3 horas. Te gustaría hablar un poco con el profesor y le invitas a tomar un café en el bar.

S116 Situación nº 16/3

En el aperitivo de presentación de un máster hay cava. Tú no quieres tomar, pero un compañero que no conoces mucho te insiste para que tomes una copita de cava. Finalmente aceptas con reservas.

S117 Situación nº 17/3

Un compañero de clase te propone que hagáis una presentación de clase juntos. Tú no quieres trabajar con él y rechazas la propuesta.

INFLUIR EN EL INTERLOCUTOR

Aconsejar, advertir, amenazar, reprochar, prometer y comprometerse

S118 Situación nº 18/3

Tu compañero de piso hace días que no se encuentra bien, le aconsejas que vaya al médico.

S119 Situación nº 19/3

Tu amiga está muy entusiasmada con un chico que conoció en una fiesta hace poco tiempo. Tú le adviertes de que no es un buen chico.

S120 Situación nº 20/3

Estás haciendo un trabajo en grupo y eres la única que trabaja. Les dices a tus compañeros que si no empiezan a trabajar tú presentas el trabajo sola.

S121 Situación nº 21/3

Vives con en un piso con otros estudiantes y hay una compañera que no hace nunca la tarea de casa que le toca. Un día se lo reprochas.

S122 Situación nº 22/3

Tu compañero de clase te ha dejado un libro y tú no te acuerdas nunca de devolvérselo. Él lo necesita y cuando te lo dice le prometes que se lo devolverás esa misma tarde.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Saludar, responder a un saludo, preguntar por el estado general de las cosas y responder

S123 Situación nº 23/3

Llegas a la biblioteca y te encuentras a un estudiante que hacía mucho que no veías. Lo saludas y le preguntas por cómo le van las cosas.

S124 Situación nº 24/3

Estás comprando en un centro comercial de Tarragona y te encuentras a un profesor. El profesor te saluda y te pregunta cómo te van las cosas. Tú le contestas.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Dirigirse a alguien, establecer la comunicación y reaccionar

S125 Situación nº 25/3

Vas a ver a un profesor a su despacho. Como no está le preguntas a otro profesor que no conoces cuándo estará.

S126 Situación nº 26/3

Estás en Barcelona y no encuentras la estación de metro. Le preguntas a un policía municipal dónde está el metro.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Presentar a alguien, responder a una presentación, preguntar por la necesidad de una presentación, solicitar ser presentado

S127 Situación nº 27/3

Vas a una fiesta y con un amigo que no conoce al anfitrión. Se lo presentas al anfitrión.

S128 Situación nº 28/3

Vas a ver a un profesor a su despacho y, como no te conoce, te presentas.

S129 Situación nº 29/3

Estás comiendo en el bar con un amigo y llega un profesor. Le preguntas a tu amigo si lo conoce para presentárselo.

S130 Situación nº 30/3

Vas al bar y ves a un compañero sentado con una compañera que quieres conocer, te acercas y pides que te la presente.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Dar la bienvenida a alguien, responder a una bienvenida, despedirse, despedirse y responder a las despedidas

S131 Situación nº 31/3

Has invitado a cenar a casa a los compañeros de clase y a la profesora. Cuando llegan a tu casa les das la bienvenida y les invitas a pasar.

S132 Situación nº 32/3

Después de haber cenado un grupo de amigos juntos en tu casa, los invitados se empiezan a marchar, tú te despides de ellos y respondes a sus despedidas.

S133 Situación nº 33/3

Tu amigo español te ha invitado a pasar un fin de semana a la casa del pueblo de sus padres con su familia. Tú aceptas y cuando llegas su madre te da la bienvenida. Tú respondes a la bienvenida que te da su madre.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Disculparse, responder a una disculpa

S134 Situación nº 34/3

Son más de las 10 de la noche y cuando llegas a casa te das cuenta de que has perdido las llaves y el móvil. Decides llamar a la puerta de tu vecino para que te deje llamar por teléfono. Cuando te abre la puerta, lo primero que haces es disculparte por molestarle a esas horas.

S135 Situación nº 35/3

Estás en el bar estudiando con un amigo. A vuestro lado hay una chica leyendo sus apuntes. En un despiste, se te derrama la coca-cola por encima de los apuntes de la chica. Te disculpas.

S136 Situación nº 36/3

Has quedado con el profesor para hablar de una tarea que os ha mandado. El profesor llega tarde y te dice que tenéis que quedar otro día porque le ha surgido un imprevisto. Se disculpa y tú aceptas las disculpas.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Agradecer, responder a un agradecimiento

S137 Situación nº 37/3

Una bibliotecaria te ha estado ayudando a buscar un libro que necesitabas. Se lo agradeces.

S138 Situación nº 38/3

Te tomas un café y dejas una propina. El camarero te da las gracias y tú respondes a su agradecimiento.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Dar el pésame

S139 Situación nº 39/3

Te has enterado de que a un profesor se le ha muerto el padre. Le das el pésame.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Proponer un brindis

S140 Situación nº 40/3

Estás en una cena de fin de curso con unos cuantos compañeros y propones un brindis.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Felicitar, formular buenos deseos, responder a felicitaciones y buenos deseos.

S141 Situación nº 41/3

A tu amigo Juan le han dado una beca para estudiar en el extranjero. Le felicitas.

S142 Situación nº 42/3

Tu profesor se casa y le deseas éxito en su matrimonio.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Enviar y transmitir saludos, recuerdos, responder al envío de saludos, recuerdos, preguntar por una persona y responder

S143 Situación nº 43/3

Conoces a una compañera que está estudiando con una amiga que hace tiempo que no la ves. Le envías saludos.

S144 Situación nº 44/3

Te encuentras a un compañero y te transmite recuerdos de tu amigo Carlos, que ahora está estudiando en otra universidad. Tú preguntas por él y respondes al envío de saludos.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Despedirse y responder a las despedidas, aceptar el cierre, rechazar el cierre introduciendo un nuevo tema.

S145 Situación nº 45/3

Estás hablando con la bibliotecaria y tienes prisa. La bibliotecaria no para de hablar y tú cierras el discurso, te despides y te marchas.

S146 Situación nº 46/3

En el bar estáis unos amigos hablando, ellos quieren marcharse y se despiden de ti, pero tú introduces un tema nuevo y sigues hablando con ellos.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (I)

Pedir valoración y valorar

S147 Situación nº 47/3

Has entregado un trabajo a un profesor y le quieres preguntar qué le ha parecido.

S148 Situación nº 48/3

Sabes que unos compañeros españoles buscan a alguien para compartir piso y tú estás interesado. Les preguntas qué les parece que vayas a vivir con ellos.

S149 Situación nº 49/3

En tu piso habéis decidido daros de baja de Internet. Ahora crees que no deberíais haberlo hecho y les cuentas cómo valoras la decisión que tomasteis.

S150 Situación nº 50/3

Hablas con un profesor sobre sus clases y le dices que lo que explica en clase te parece demasiado difícil.

DAR Y PEDIR INFORMACIÓN

Identificar

S151 Situación nº 1/4

Un compañero de clase se ofrece a llevarte en coche a casa. Cuando vais hacia el parking te das cuenta de que también va a ir con vosotros otro compañero con el que te has peleado. Le preguntas al dueño del coche si ese compañero va a ir en el coche con vosotros con la intención de no ir con ellos si él también va.

DAR Y PEDIR INFORMACIÓN

Dar y pedir información

S152 Situación nº2/4

Estás sentado en el bar tomando un café. De repente se te acerca un chico y se te queda mirando insistentemente sin decir nada, como si quisiera decirte algo. Tú te estás poniendo nervioso y finalmente le preguntas qué quiere con insistencia

S153 Situación nº 3/4

Te ha llamado una amiga que tiene muchas ganas de contarte una cosa que le ha pasado con su novio. Cuando por fin quedáis, ella no se decide a hablar y tú le dices que hable de manera directa y muy coloquial

DAR Y PEDIR INFORMACIÓN

S154 Situación nº4/4

Estás con un amigo y notas que tiene un comportamiento un poco extraño. Quieres saber qué le pasa pero no tienes mucha confianza con él y tienes que hacerlo de manera prudente. Le preguntas qué le pasa de forma prudente.

S155 Situación nº 5/4

Estás en el aeropuerto esperando el equipaje y las maletas de tu vuelo no salen. Cuando llevas ya mucho rato esperando, te acercas a una azafata y le preguntas en un tono enfadado, coloquial y recriminatorio dónde está el equipaje de tu vuelo.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (I)

Pedir y dar una opinión

S156 Situación nº6/4

Has leído un artículo en el periódico sobre el movimiento independentista catalán y quieres conocer la opinión de algunos compañeros, pero sabes que es un tema sensible y tienes que hacerlo con tacto. Pides la opinión a tus compañeros con mucho tacto.

S157 Situación nº 7/4

Estás en el bar con unos compañeros catalanes y quieres hablar sobre el tema del independentismo catalán. Para dar tu opinión tienes que hacerlo de forma que te entiendan bien, porque este es un tema delicado de conversación.

S158 Situación nº 8/4

En clase tenéis que leer un texto especializado y después debatirlo. El registro tiene que ser formal, puesto que se trata de una actividad académica. Debates un texto formal en clase.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (I)

Pedir y dar una opinión

S159 Situación nº 9/4

Estás interesado en asistir a un curso, pero como es un poco caro, quieres saber la opinión de un profesor tuyo que te merece confianza. Pides la opinión sobre el curso al profesor.

S160 Situación nº 10/4

Hablas con un profesor sobre sus clases y le dices que lo que explica en clase te parece demasiado difícil.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (I)

Expresar aprobación y desaprobación

S161 Situación nº 11/4

Eres miembro de una asociación de estudiantes chinos en España. En la asociación habéis decidido que no aprobáis que se hable sistemáticamente mal de la comunidad china en los medios de comunicación españoles y decidís hacer una declaración pública expresando vuestra condena a esta práctica.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (I)

Expresar desacuerdo

S162 Situación nº 12/4

Tienes que hacer un trabajo con un compañero de clase y él tiene unas ideas totalmente distintas a las tuyas sobre las opiniones que tenéis que expresar en el trabajo. Tú le dices de forma rotunda que estás totalmente en desacuerdo con él usando un registro muy coloquial.

S163 Situación nº 13/4

Van a tocar en Barcelona un grupo de música que os gusta mucho. Un compañero de clase dice que él también quiere ir y decidís ir juntos. Tu compañero, al que no conoces mucho, dice que ya compraréis las entradas más adelante, que todavía quedan meses para el concierto, pero tú estás totalmente en desacuerdo con él porque sabes que se van a vender todas las entradas muy rápidamente. Le haces saber que estás en rotundo desacuerdo.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (I)

Preguntar y expresar conocimiento o desconocimiento de algo

S164 Situación nº 14/4

Estás escuchando a un profesor en clase y de repente recuerdas que conoces unos datos sobre el tema que el profesor no ha mencionado. Levantas la mano y le preguntas al profesor si él los conoce.

S165 Situación nº 15/4

En clase el profesor pregunta sobre un tema que tú crees que conoces bien y quieres contestar. Levantas la mano y respondes a la pregunta del profesor explicando que conoces muy bien el tema.

S166 Situación nº 16/4

El profesor te pregunta si sabes lo que dicen los artículos que ha mandado leer sobre el tema que está tratando en clase. Tú le tienes que decir que no lo sabes.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (I)

Preguntar y expresar conocimiento o desconocimiento de algo

S167 Situación nº 17/4

Estás con un grupo de amigos y uno hace un comentario y todos se ríen. Tú no sabes por qué se ríen y se lo dices.

S168 Situación nº 18/4

El profesor está explicando en clase y no entiendes bien un concepto. Levantas la mano y dices que hay algo que no entiendes bien y lo preguntas.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (I)

Preguntar por la habilidad para hacer algo, expresar habilidad para hacer algo, mostrar escepticismo, expresar que no se recuerda

S169 Situación nº 19/4

Un profesor se muestra contento con el grupo de alumnos que tiene en clase y te dice lo satisfecho que está con todos. Tú no estás tan contento con tus compañeros y expresas tu escepticismo con la opinión de tu profesor.

S170 Situación nº 20/4

Estás en clase y has hecho los deberes que ha mandado el profesor, pero el profesor parece que no se acuerda de corregirlos. Levantas la mano y recuerdas al profesor que no se ha acordado de corregir los deberes que os había mandado.

S171 Situación nº 21/4

En el bar están jugando a las cartas y te preguntan si sabes jugar. Tú juegas muy bien y les dices que eres el mejor.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (I)

Preguntar por la habilidad para hacer algo, expresar habilidad para hacer algo, mostrar escepticismo, expresar que no se recuerda.

S172 Situación nº 22/4

Estás organizando una excursión de un día a Barcelona para unos alumnos de otra universidad que vienen de visita. Necesitas que un alumno les haga de guía turístico y se responsabilice de ellos. Cuando hablas con los candidatos les preguntas por su habilidad para hacer frente a tanta responsabilidad.

ESTRUCTURAR EL DISCURSO /

Solicitar que comience un relato y reaccionar, introducir el tema del relato y reaccionar, indicar que se sigue un relato con interés, controlar la atención del interlocutor, organizar la información, reformular lo dicho

S173 Situación nº 23/4

Te encuentras con la directora de tu departamento de la universidad y quieres saber cómo fue una reunión a la que tú no pudiste asistir. Le pides a la directora que comience el relato y te lo cuente.

S174 Situación nº 24/4

Estás en una tienda pagando y te llaman al móvil. Es de la coordinadora del máster de la universidad, necesita hablar contigo. No quieres colgar, le pides que espere un momento.

S175 Situación nº 25/4

Estás hablando con un profesor por teléfono y te está contando lo que pasó con un compañero tuyo con el que tuvisteis un problema. Tú reaccionas ante el relato con expresiones que muestren tu interés y tus emociones indicando que sigues el relato del profesor.

ESTRUCTURAR EL DISCURSO

Solicitar que comience un relato y reaccionar, introducir el tema del relato y reaccionar, indicar que se sigue un relato con interés, controlar la atención del interlocutor, organizar la información, reformular lo dicho.

S176 Situación nº 26/4

Un compañero no ha podido asistir a clase y te ha pedido que le expliques lo que habéis hecho en esa sesión. Tú se lo explicas pero de vez en cuando quieres confirmar que te está prestando atención y que entiende lo que le estás contando.

S177 Situación nº 27/4

Tienes que hacer una presentación de un trabajo en clase y quieres que queden claros los puntos más importantes. Los destacas de forma natural dentro de tu discurso.

S178 Situación nº 28/4

Estás hablando con un profesor sobre la tesina que tienes que entregar y él no entiende la idea que tienes sobre el trabajo. Tienes que reformular tu idea para que te entienda mejor.

ESTRUCTURAR EL DISCURSO

Solicitar que comience un relato y reaccionar, introducir el tema del relato y reaccionar, indicar que se sigue un relato con interés, controlar la atención del interlocutor, organizar la información, reformular lo dicho.

S179 Situación nº 29/4

Te han robado y vas a la comisaría de policía a poner una denuncia. Tienes que explicarle al policía qué ha pasado.

S180 Situación nº 30/4

Estás en el médico y crees que no entiende lo que te pasa. Vuelves a contarle los síntomas que tienes para que te entienda mejor reformulando lo que has dicho anteriormente.

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS Y SENTIMIENTOS

Expresar aversión, indiferencia, expresar enfado o indignación, expresar miedo, ansiedad y preocupación, expresar nerviosismo, expresar vergüenza.

S181 Situación nº 31/4

Tienes que alquilar un piso y la empleada de la inmobiliaria te enseña uno que está dentro de tu presupuesto, pero el baño está muy viejo y esto te produce aversión. Se lo dices a la empleada de la inmobiliaria y no alquilas el piso. Le dices a la empleada de la inmobiliaria que el baño te produce aversión.

S182 Situación nº 32/4

Tú y un amigo estáis en el hospital esperando a otro amigo que ha tenido que ir a urgencias porque se ha torcido el tobillo jugando al fútbol. Una enfermera te dice que tienes que esperar en otra sala de una forma que tú consideras poco educada. Le dices a tu amigo que las personas que parecen abusar de su autoridad te producen aversión.

S183 Situación nº 33/4

Tienes que ir al dentista desde hace 1 año, pero no has ido, cuando por fin vas el dentista te pregunta por qué no has ido antes y tú le contestas que aborreces ir.

EXPRESAR GUSTOS, DESEOS Y SENTIMIENTOS

Expresar aversión, indiferencia, expresar enfado o indignación, expresar miedo, ansiedad y preocupación, expresar nerviosismo, expresar vergüenza.

S184 Situación nº 34/4

Tienes un compañero en clase que siempre que cuentas algo él ya lo sabe. Parece que lo sabe todo, pero al final no sabe nada. Le cuentas a un profesor español con el que tienes confianza la aversión que te producen este tipo de personas.

S185 Situación nº 35/4

Un amigo organiza una fiesta a la que te interesa mucho asistir, pero te enteras de que también ha invitado a tu exnovio con su nueva novia y no quieres verlos. Tu amigo no conoce esta situación y tú tienes que explicar la situación a tu amigo y pedirle que no invite a tu exnovio y a su novia.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (II)

Preguntar si se recuerda o se ha olvidado, expresar que se recuerda, expresar que no se recuerda.

S186 Situación nº 36/4

Habéis comido en un restaurante con un grupo de amigos y piensas que ellos te van a invitar, pero al final decidís pagar la cuenta entre todos y tú no llevas suficiente dinero. Tienes que pedir prestado dinero a alguno de tus amigos.

S187 Situación nº 37/4 Compartes piso con unos compañeros y un día ves que han desaparecido 10€ de tu cartera. Crees que una compañera que un día viste salir de tu habitación sin razón aparente te los ha quitado. Hablas de esta situación con tus otros compañeros de piso.

S188 Situación nº 38/4

Compartes piso con unos compañeros y un día ves que han desaparecido 10€ de tu cartera. Crees que una compañera que un día viste salir de tu habitación sin razón aparente te los ha quitado. Hablas de esta situación con ella para aclararlo.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (II)

Preguntar si se recuerda o se ha olvidado, expresar que se recuerda, expresar que no se recuerda.

S189 Situación nº 39/4

Acabas de empezar un máster en España y al salir de clase tus compañeros españoles empiezan a criticar a los profesores y a su forma de dar clase. Te lo cuentan y te piden tu opinión. Tienes que darles tu opinión sobre los profesores.

S190 Situación nº 40/4

Estás con un grupo de compañeros en el bar y todos explican anécdotas de situaciones en las que han sentido mucha vergüenza por algo. Tú quieres contar una anécdota pero cada vez que empiezas hay otro que ya está hablando. Intentas contar tu anécdota.

S191 Situación nº 41/4

Te encuentras a un profesor que tuviste durante el curso anterior, no sabes si se acuerda de ti. Le preguntas al profesor si se acuerda de ti.

EXPRESAR OPINIONES, ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS (II)

Preguntar si se recuerda o se ha olvidado, expresar que se recuerda, expresar que no se recuerda.

S192 Situación nº 42/4

Te encuentras a un estudiante que te saluda y tú no sabes quién es. Le dices al estudiante que no te acuerdas de quién es y le preguntas quién es.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Dar el pésame.

S193 Situación nº 43/4

Te has enterado de que a un profesor se le ha muerto el padre. Le das el pésame.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Proponer un brindis

S194 Situación nº 44/4

Estás en una cena de fin de curso con unos cuantos compañeros y propones un brindis.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Felicitar, formular buenos deseos, responder a felicitaciones y buenos deseos.

S195 Situación nº 45/4

A tu amigo Juan le han dado una beca para estudiar en el extranjero. Lo felicitas.

S196 Situación nº 46/4

Tu profesor se casa y le deseas éxito en su matrimonio.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Enviar y transmitir saludos, recuerdos, responder al envío de saludos, recuerdos, preguntar por una persona y responder.

S197 Situación nº 47/4

Conoces a una compañera que está estudiando con una amiga que hace tiempo que no la ves. Le envías saludos.

S198 Situación nº 48/4

Te encuentras a un compañero y te transmite recuerdos de tu amigo Carlos, que ahora está estudiando en otra universidad. Tú preguntas por él y respondes al envío de saludos.

RELACIONARSE SOCIALMENTE

Despedirse y responder a las despedidas, aceptar el cierre, rechazar el cierre introduciendo un nuevo tema.

S199 Situación nº 49/4

Estás hablando con la bibliotecaria y tienes prisa. La bibliotecaria no para de hablar y tú cierras el discurso, te despides y te marchas.

S200 Situación nº 50/4

En el bar estáis unos amigos hablando, ellos quieren marcharse y se despiden de ti, pero tú introduces un tema nuevo y sigues hablando con ellos.

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Tu colaboración me ha sido de gran ayuda en mi investigación. Ahora puedes darle al botón FIN.

Cuestionario del estudio preliminar ordenado

Se muestra a continuación el cuestionario del estudio preliminar ordenado según el grado de dificultad que los estudiantes han otorgado a cada situación:

Cuestionario de situaciones completo ordenado según nivel de dificultad otorgado por los encuestados de más fácil a más difícil

1.
S56 Situación nº6/2
Tienes que ir a Barcelona con tus compañeros de clase. Algunos quieren ir en coche y otros en tren. Te piden tu opinión y tu expresas tu indiferencia.
2.
S78 Situación nº28/2
Te has apuntado a un equipo de baloncesto y te das cuenta que un compañero del equipo juega muy bien. Expresas su admiración hacia su juego.
3.
S10 Situación nº 10
Has entregado un trabajo a un profesor y le quieres preguntar qué le ha parecido.
4.
S127 Situación nº 35/3
Estás en el bar estudiando con un amigo. A vuestro lado hay una chica leyendo sus apuntes. En un despiste, se te derrama la coca-cola por encima de los apuntes de la chica. Te disculpas.
5.
S6 Situación nº6
Una profesora de España quiere saber porqué elegiste Tarragona para estudiar español y cómo eran tu universidad y tus profesores en China.
S105 Situación nº 13/3
Le has propuesto a un profesor hacer la tesina en grupo en lugar de hacerlo individualmente. Quieres que te confirme que podéis trabajar así y se lo preguntas.
6.
S136 Situación nº2/4
Estás sentado en el bar tomando un café. De repente se te acerca un chico y se te queda mirando insistentemente sin decir nada, como si quisiera decirte algo. Tú te estás poniendo nervioso y finalmente le preguntas qué quiere con insistencia
7.
S76 Situación nº26/2
Estás estudiando en la biblioteca, se acerca una bibliotecaria y te llama por tu nombre. Te sorprende mucho y se lo dices.
8.
S137 Situación nº 3/4
Te ha llamado una amiga que tiene muchas ganas de contarte una cosa que le ha pasado con su novio. Cuando por fin quedáis, ella no se decide a hablar y tú le dices que hable de manera directa y muy coloquial
9.
S15 Situación nº 15
Un amigo tuyo español ha decidido estudiar un máster en China, a ti te parece que ha hecho bien y se lo dices.
10.
S87 Situación nº37/2
Estás en el supermercado y un empleado te pide que le muestres lo que llevas dentro de la mochila. Tú accedes sin reservas.

11.

S11 Situación nº 11

Sabes que unos compañeros españoles buscan a alguien para compartir piso y tú estás interesado. Les preguntas qué les parece que vayas a vivir con ellos.

12.

S59 Situación nº9/2

Estás terminando ya tu formación en España y estás haciendo planes de futuro. Hablas con tus compañeros para conocer cuáles son sus planes y les cuentas cuáles son los tuyos.

13.

S83 Situación nº33/2

Con unos compañeros os fuisteis de viaje en tren y pasasteis toda la noche sin dormir. Les explicas a unos amigos cómo te sentías cuando llegaste a vuestro destino.

14.

S81 Situación nº31/2

Te despides de tus compañeros de clase. Les dices lo que los aprecias.

15.

S70 Situación nº20/2

Una compañera te cuenta los problemas que ha tenido para acabar un trabajo que os habían mandado. Tú le muestras tu empatía.

16.

S72 Situación nº22/2

Has estado de viaje por Europa. Esperabas mucho de Roma, pero te ha decepcionado. Se lo cuentas a tus amigos.

17.

S138 Situación nº4/4

Estás con un amigo y notas que tiene un comportamiento un poco extraño. Quieres saber qué le pasa pero no tienes mucha confianza con él y tienes que hacerlo de manera prudente. Le preguntas qué le pasa de forma prudente.

18.

S139 Situación nº 5/4

Estás en el aeropuerto esperando el equipaje y las maletas de tu vuelo no salen. Cuando llevas ya mucho rato esperando, te acercas a una azafata y le preguntas en un tono enfadado, coloquial y recriminatorio dónde está el equipaje de tu vuelo.

19.

S54 Situación nº 4/2

Te vas de viaje con un amigo y estáis decidiendo el itinerario. Cada uno expone sus preferencias para poderlo decidir.

20.

S5 Situación nº 5

Tus amigos españoles te preguntan sobre tu universidad y tu vida de estudiante en China y tienes que contarles cómo es.

21.

S140 Situación nº6/4

Has leído un artículo en el periódico sobre el movimiento independentista catalán y quieres conocer la opinión de algunos compañeros, pero sabes que es un tema sensible y tienes que hacerlo con tacto. Pides la opinión a tus compañeros con mucho tacto.

22.

S103 Situación nº 11/3

Vais a organizar la Fiesta de la Primavera en el Campus de la Universidad. Tienes que proponer ideas a los profesores que coordinan la fiesta.

23.

S175 Situación nº 41/4

Te encuentras a un profesor que tuviste durante el curso anterior, no sabes si se acuerda de ti. Le preguntas si se acuerda de ti.

24.

S84 Situación nº34/2

Vas por primera vez a las fiestas de un pueblo de España. Les explicas a tus amigos cómo te has sentido.

25.

S25 Situación nº 25

Una amiga tuya quiere que os vayáis de viaje con una agencia de viajes china de Barcelona. Ella dice que es mucho más barata que las agencias españolas. Tú crees que tiene razón, pero que es mejor que viajéis con una agencia española porque así podréis practicar el español.

26.

S143 Situación nº 9/4

Estás interesado en asistir a un curso, pero como es un poco caro, quieres saber la opinión de un profesor tuyo que te merece confianza. Pides la opinión sobre el curso al profesor.

27.

S144 Situación nº 10/4

Hablas con un profesor sobre sus clases y le dices que lo que explica en clase te parece demasiado difícil.

28.

S145 Situación nº 11/4

Eres miembro de una asociación de estudiantes chinos en España. En la asociación habéis decidido que no aprobáis que se hable sistemáticamente mal de la comunidad china en los medios de comunicación españoles y decidís hacer una declaración pública expresando vuestra condena a esta práctica.

29.

S131 Situación nº 47/3

Has entregado un trabajo a un profesor y le quieres preguntar qué le ha parecido.

30.

S86 Situación nº36/2

Los compañeros de tu grupo te piden que tengas hecha tu parte del trabajo el viernes. Tú accedes pero con reservas.

31.

S53 Situación nº3/2

Estás hablando de cine en la cafetería con varios compañeros de clase y compartís vuestros gustos sobre el cine occidental y el oriental.

32.

S75 Situación nº25/2

Vas a comprar ropa y cuando tienes que hablar con el dependiente, en lugar de preguntarle por los pantalones, le preguntas por las bragas. Cuando te das cuenta del error, expresas tu vergüenza.

33.

S91 Situación nº41/2

Estás en Barcelona con unos compañeros y a uno de ellos le roban la cartera. Tu compañero se pone muy nervioso porque llevaba mucho dinero y toda la documentación. Tú le intentas tranquilizar.

34.

S88 Situación nº38/2

Tienes mucho calor y le pides a la persona que se sienta al lado de la ventanilla del autobús que abra la ventana.

35.

S33 Situación nº 33

Has mandado un correo electrónico a tu profesora y todavía no te ha contestado. Tu amiga dice que quizás la profesora no haya recibido el correo y tú crees que eso no es posible.

36.

S146 Situación nº 12/4

Tienes que hacer un trabajo con un compañero de clase y él tiene unas ideas totalmente distintas a las tuyas sobre las opiniones que tenéis que expresar en el trabajo. Tú le dices de forma rotunda que estás totalmente en desacuerdo con él usando un registro muy coloquial.

37.

S24 Situación nº 24

Un amigo tuyo cree que comer en la cafetería está muy bien. Tú crees que tiene razón, pero no estás totalmente de acuerdo, porque crees que es demasiado cara y además nunca tienen comida china. Se lo dices.

38.

S60 Situación nº10/2

Decides dar una fiesta para celebrar tu cumpleaños como hacen los españoles y en la fiesta les dices públicamente satisfecho que te sientes de tener tantos amigos.

39.

S32 Situación nº 32

Le cuentas a tu amigo/a que tu compañero de piso está de mal humor. No sabes que le pasa con seguridad, pero entre los dos intentáis imaginároslo.

40.

S111 Situación nº 19/3

Tu amiga está muy entusiasmada con un chico que conoció en una fiesta hace poco tiempo. Tú le adviertes de que no es un buen chico.

41.

S9 Situación nº 9

Estás interesado en asistir a un curso, pero como es un poco caro, quieres saber la opinión de un profesor tuyo que te merece confianza.

42.

S52 Situación nº2/2

Es el cumpleaños de un compañero español y te invita a cenar en su casa. Para cenar hay algo que no te gusta y, aunque te sirve, después casi no te lo comes. El anfitrión te pregunta si no te gusta y tú le explicas por qué no te lo has comido.

43.

S42 Situación nº 42

Te encuentras a un estudiante que te saluda y tú no sabes quién es. Le dices que no le recuerdas y le preguntas quién es.

44.

S147 Situación nº 13/4

Van a tocar en Barcelona un grupo de música que os gusta mucho. Un compañero de clase dice que él también quiere ir y decidís ir juntos. Tu compañero, al que no conoces mucho, dice que ya compraréis las entradas más adelante, que todavía quedan meses para el concierto, pero tú estás totalmente en desacuerdo con él porque sabes que se van a vender todas las entradas muy rápidamente. Le haces saber que estás en rotundo desacuerdo.

45.

S14 Situación nº 14

Un amigo tuyo no se ha presentado al examen final. Hablas con él y le dices que no apruebas que no se haya presentado.

46.

S77 Situación nº27/2

Te acabas de enterar de que por la noche han quedado un grupo de amigos para salir. Te extrañas de que no te hayan dicho nada y lo comentas con tu amigo.

47.

S134 Situación nº 50/3

Hablas con un profesor sobre sus clases y le dices que lo que explica en clase te parece demasiado difícil.

48.

S13 Situación nº 13

Hablas con un profesor sobre sus clases y le dices que lo que explica en clase te parece demasiado difícil.

49.

S92 Situación nº42/2

Cuando llegas a la cafetería te encuentras a una compañera llorando en una mesa. Te acercas a ella y te cuenta que ha suspendido un examen muy importante. Intentas consolarla y animarla.

50.

S40 Situación nº 40

Tu amiga quiere ponerse a trabajar y seguir con los estudios. Tú le dices que no serías capaz de trabajar y estudiar a la vez.

51.
S8 Situación nº 8
En clase conoces a un compañero español. Él ya conoce al profesor del curso anterior. Le pides su opinión.
52.
S126 Situación nº 34/3
Son más de las 10 de la noche y cuando llegas a casa te das cuenta de que has perdido las llaves y el móvil. Decides llamar a la puerta de tu vecino para que te deje llamar por teléfono. Cuando te abre la puerta, lo primero que haces es disculparte por molestarle a esas horas.
53.
S148 Situación nº 14/4
Estás escuchando a un profesor en clase y de repente recuerdas que conoces unos datos sobre el tema que el profesor no ha mencionado. Levantas la mano y le preguntas al profesor si él los conoce.
54.
S34 Situación nº 34
Crees que es necesario que alguien revise tu trabajo y se lo comentas a tu profesor.
55.
S149 Situación nº 15/4
En clase el profesor pregunta sobre un tema que tú crees que conoces bien y quieres contestar. Levantas la mano y respondes a la pregunta del profesor explicando que conoces muy bien el tema.
56.
S150 Situación nº 16/4
El profesor te pregunta si sabes lo que dicen los artículos que ha mandado leer sobre el tema que está tratando en clase. Tú le tienes que decir que no lo sabes.
57.
S107 Situación nº 15/3
Vais a hacer un descanso en una clase de 3 horas. Te gustaría hablar un poco con el profesor y le invitas a tomar un café en el bar.
58.
S94 Situación nº 2/3
Tienes un animal doméstico en casa y tú te tienes que marchar unos días. No sabes con quién dejarlo y le pides a un amigo que te lo cuide esos días.
59.
S22 Situación nº 22
Le sugieres al profesor que cambie el examen de día. Le preguntas si está de acuerdo.
60.
S80 Situación nº30/2
Has conocido a un español que te cae muy bien. Le dices que te cae muy bien.
61.
S151 Situación nº 17/4
Estás con un grupo de amigos y uno hace un comentario y todos se ríen. Tú no sabes por qué se ríen y se lo dices.
62.
S29 Situación nº 29
En la facultad ha habido un concurso de fotografía. Todos dicen que tu fotografía es muy buena y que vas a ganar el concurso. Tú tienes dudas sobre ello. Crees que es evidente que va a ganar otro.
63.
S73 Situación nº23/2
Te ha tocado compartir piso con unos compañeros con los que no te llevas muy bien. Después de haber hecho todo lo posible por cambiarte de piso no lo has conseguido. Te resignas y se lo dices a la profesora que ha intentado ayudarte a cambiarte de piso.
64.
S55 Situación nº5/2
Vuestro vecino de rellano ha hablado con otros vecinos y con los dueños de la casa y ha contado cosas sobre vosotros que no son ciertas. Tú estás un poco molesto pero cuando otro vecino con el que tienes más confianza te cuenta lo que está pasando le expresas tu indiferencia ante los comentarios que han hecho sobre vosotros.

65.

S152 Situación nº 18/4

El profesor está explicando en clase y no entiendes bien un concepto. Levantas la mano y dices que hay algo que no entiendes bien y lo preguntas.

66.

S57 Situación nº7/2

Quieres organizar una fiesta para el cumpleaños de una amiga. Tiene que ser sorpresa, pero para que le guste le preguntas discretamente que le gustaría hacer para su cumpleaños.

67.

S108 Situación nº 16/3

En el aperitivo de presentación de un máster hay cava. Tú no quieres tomar, pero un compañero que no conoces mucho te insiste para que tomes una copita de cava. Finalmente aceptas con reservas.

68.

S122 Situación nº 30/3

Vas al bar y ves a un compañero sentado con una compañera que quieres conocer, te acercas y pides que te la presente.

69.

S153 Situación nº 19/4

Un profesor se muestra contento con el grupo de alumnos que tiene en clase y te dice lo satisfecho que está con todos. Tú no estás tan contento con tus compañeros y expresas tu escepticismo con la opinión de tu profesor.

70.

S133 Situación nº 49/3

En tu piso habéis decidido daros de baja de Internet. Ahora crees que no deberíais haberlo hecho y les cuentas cómo valoras la decisión que tomasteis.

71.

S35 Situación nº 35

Tienes problemas con un compañero y se lo cuentas a un profesor. El profesor se ofrece a hablar con tu compañero para averiguar qué pasa. Tú le dices que no hace falta que lo haga.

72.

S69 Situación nº19/2

Estás en el restaurante esperando que te sirvan la comida. Tienes prisa y te pones nervioso porque tardan mucho. Se lo dices al camarero.

73.

S154 Situación nº 20/4

Estás en clase y has hecho los deberes que ha mandado el profesor, pero el profesor parece que no se acuerda de corregirlos. Levantas la mano y recuerdas al profesor que no se ha acordado de corregir los deberes que os había mandado.

74.

S155 Situación nº 21/4

En el bar están jugando a las cartas y te preguntan si sabes jugar. Tú juegas muy bien y les dices que eres el mejor.

75.

S66 Situación nº16/2

Tu amiga siempre quiere ir de compras y tú ya no quieres ir más porque te parece muy pesado. Le dices que ya estás cansada de ello.

76.

S21 Situación nº 21

Tu profesor cree que seguro que vas a aprobar el examen. Tú no estás seguro y pones en duda su opinión.

77.

S23 Situación nº 23

El dueño del piso que tenéis alquilado os quiere subir el precio del alquiler. Le dices que no estás de acuerdo.

78.

S100 Situación nº 8/3

Estás en la cola del bar para pedirte un café. Hay mucha cola y un estudiante que no conoces te pide que le dejes pasar porque tiene mucha prisa. Si le dejas pasar llegarás tarde a clase y, además, no sabes si los que están detrás de ti se van a enfadar. Le dices que no.

79.

S27 Situación nº 27

Un compañero de clase te dice que el último día te llevaste su libro a casa y que no se lo has devuelto. Tú le aseguras que al final no te llevaste el libro que se lo llevó él.

80.

S26 Situación nº 26

El dueño del piso donde vives está preocupado porque los vecinos se han quejado. Tú le aseguras que no se volverán a quejar.

81.

S12 Situación nº 12

En tu piso habéis decidido daros de baja de Internet. Ahora crees que no deberíais haberlo hecho y les cuentas cómo valoras la decisión que tomasteis.

82.

S20 Situación nº 20

El camarero de la cafetería te asegura que el té nuevo que tienen es té chino. Tú no te lo crees y se lo dices.

83.

S3 Situación nº 3

Vas a matricularte a un máster en la universidad y quieres información. Vas a la secretaría a pedir información. Tienes que preguntar sobre cómo matricularte en el máster, las fechas de matrícula, las formas de pago y confirmar que has entendido la información que te han dado.

84.

S74 Situación nº24/2

Cuando llegaste a España pensaste que era mejor compartir piso con tus compañeros chinos. Ahora te arrepientes y piensas que habrías aprendido más si hubieras vivido con españoles o en casa de alguna familia española. Te arrepientes de tu decisión y se lo comunicas a la coordinadora del curso.

85.

S95 Situación nº 3/3

Como tarea de clase tienes que encuestar a unos cuantos españoles, vas al centro comercial y les pides a desconocidos si te puedes contestar el cuestionario.

86.

S156 Situación nº 22/4

Estás organizando una excursión de un día a Barcelona para unos alumnos de otra universidad que vienen de visita. Necesitas que un alumno les haga de guía turístico y se responsabilice de ellos. Cuando hablas con los candidatos les preguntas por su habilidad para hacer frente a tanta responsabilidad.

87.

S157 Situación nº 23/4

Te encuentras con la directora de tu departamento de la universidad y quieres saber cómo fue una reunión a la que tú no pudiste asistir. Le pides a la directora que comience el relato y te lo cuente.

88.

S82 Situación nº32/2

Vas al médico y le tienes que contar cómo te sientes físicamente. No te encuentras bien y él te hace preguntas sobre tu estado físico y anímico y debes contestarle.

89.

S158 Situación nº 24/4

Estás en una tienda pagando y te llaman al móvil. Es de la coordinadora del máster de la universidad, necesita hablar contigo. No quieres colgar, le pides que espere un momento.

90.

S19 Situación nº 19

Un amigo español te dice que te va a ayudar con tu tesina. No te lo crees y se lo dices.

91.

S63 Situación nº13/2

Un profesor al que aprecias mucho te ha regañado por no hacer bien tu trabajo, hablas con el profesor y le transmites tu tristeza por no haber estado a la altura de sus expectativas.

92.

S68 Situación nº18/2

Tienes que devolver unos libros de la biblioteca pero los has perdido. Expresas tu preocupación a la bibliotecaria.

93.

S17 Situación nº 17

Tus compañeros piensan que todos los estudiantes extranjeros tienen que aprender catalán. Tú estás en contra y se lo dices.

94.

S159 Situación nº 25/4

Estás hablando con un profesor por teléfono y te está contando lo que pasó con un compañero tuyo con el que tuvisteis un problema. Tú reaccionas ante el relato con expresiones que muestren tu interés y tus emociones indicando que sigues el relato del profesor.

95.

S160 Situación nº 26/4

Un compañero no ha podido asistir a clase y te ha pedido que le expliques lo que habéis hecho en esa sesión. Tú se lo explicas pero de vez en cuando quieres confirmar que te está prestando atención y que entiende lo que le estás contando.

96.

S161 Situación nº 27/4

Tienes que hacer una presentación de un trabajo en clase y quieres que queden claros los puntos más importantes. Los destacas de forma natural dentro de tu discurso.

97.

S162 Situación nº 28/4

Estás hablando con un profesor sobre la tesina que tienes que entregar y él no entiende la idea que tienes sobre el trabajo. Tienes que reformular tu idea para que te entienda mejor.

98.

S163 Situación nº 29/4

Te han robado y vas a la comisaría de policía a poner una denuncia. Tienes que explicarle al policía qué ha pasado.

99.

S164 Situación nº 30/4

Estás en el médico y crees que no entiende lo que te pasa. Vuelves a contarle los síntomas que tienes para que te entienda mejor reformulando lo que has dicho anteriormente.

100.

S18 Situación nº 18

Un profesor os ha pedido que hagáis un vídeo y que lo colguéis en internet. Tú no estás de acuerdo y se lo dices.

101.

S39 Situación nº 39

Quieres saber si en la inmobiliaria serían capaces de convencer a la dueña de la casa para que no os subiera el alquiler.

102.

S65 Situación nº15/2

Tenéis un compañero que siempre os invita a su casa, tú no quieres ir porque lo encuentras muy aburrido. Tu amigo va a ir y tú le cuentas lo aburrido que te parece.

103.

S165 Situación nº 31/4

Tienes que alquilar un piso y la empleada de la inmobiliaria te enseña uno que está dentro de tu presupuesto, pero el baño está muy viejo y esto te produce aversión. Se lo dices a la empleada de la inmobiliaria y no alquilas el piso. Le dices a la empleada de la inmobiliaria que el baño te produce aversión.

104.

S113 Situación nº 21/3

Vives con en un piso con otros estudiantes y hay una compañera que no hace nunca la tarea de casa que le toca. Un día se lo reprochas.

105.

S166 Situación nº 32/4

Tú y un amigo estáis en el hospital esperando a otro amigo que ha tenido que ir a urgencias porque se ha torcido el tobillo jugando al fútbol. Una enfermera te dice que tienes que esperar en otra sala de una forma que tú consideras poco educada. Le dices a tu amigo que las personas que parecen abusar de su autoridad te producen aversión

106.

S167 Situación nº 33/4

Tienes que ir al dentista desde hace 1 año, pero no has ido, cuando por fin vas el dentista te pregunta por qué no has ido antes y tú le contestas que aborreces ir.

107.

S4 Situación nº4

Estás con un amigo y notas que tiene un comportamiento un poco extraño. Quieres saber qué le pasa pero no tienes mucha confianza con él y tienes que hacerlo de manera prudente.

En la siguiente tabla se recogen todas las respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario. Se ha optado por no corregir las respuestas, ni en su forma de erratas, ni en su forma de errores lingüísticos para ser fieles a la respuesta original. Respetar la transcripción de las respuestas con sus errores lingüísticos (errores léxicos y gramaticales), aporta una idea del dominio lingüístico de los encuestados.

	#CUES	IDCuestionario	1. Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que identificar algo o a alguien, describir algo para diferenciarlo de otras cosas o personas, como en los ejemplos anteriores? Explicala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. Si quieres puedes contar más de una.
1	1	33989349	He tenido que describir mi maleta cuando me la perdieron en el aeropuerto.
2	1	34016831	He tenido que describir cómo era un profesor porque no recordaba su nombre y quería darle unos documentos al conserje para que los pusiera en su casillero. Fue una situación muy difícil de resolver ya que hay muchos profesores parecidos.
5	1	34102972	Tengo que discutir con mi propietaria del piso sobre las facturas de luz, sobre cuanto debo pagar y cuales de ellos los he pagado. Es muy difícil porque las facturas de electricidad no las entiende bien ni siquiera un español.
8	1	34161186	Por ejemplo, el primer año que estuve en España, perdí mi cartera en Málaga cuando estaba yo de vacaciones, era muy difícil describir al policía cómo era mi cartera.
9	1	34164160	Cuando quiero comprar algunos maquillajes, es muy difícil que describa lo que quiero.
11	1	34184683	Cuando mis compañeros y yo estábamos en el carrefour de Valencia ,y la vendedora se equivocó, nos dio solo dos euros (debía darnos veinticinco euros, fue difícil explicar.
13	1	34187501	ir a hospital
22	1	34290296	En general, no me parece difícil describir algo, pero ante de todo tiene que tener el suficiente vocabulario sobre lo que quiere describir. Entonces, normalmente, cuando quiero hablar una cosa ,puedo preparar un poco para luego describirlo claramente.
24	1	34312269	Una vez, una persona nos robo en el puerto de Barcelona y fue difícil describirlo. Iba con unos amigos. Erámos adolescentes y estabamos nerviosos.
35	1	34657763	creo que la mayor dificultad que tubo ha sido para ir a hospital cuando este enferma o sucede algun problema de la salud .pero es solo cuando al principio en el momento de que no hablaba el idioma ,ya que llegue sin saber nada el español.
43	1	35181062	pedir algun documento
44	1	35375174	sí,había unas veces que,sobre todo,me preguntan mis compañeros unas cositas chinas,me falta las palabras y unas frases hechas para explicar.
46	1	35389320	cuando estaba en Espana, lo mas dificil fue la discusion del contrato.
51	1	36195131	Una vez, una de mis amigas se cayó en la tierra, su pie estaba hinchada, llamé al hospital pero no supe cómo explicar el lugar donde estábamos.
	#CUES	IDCuestionario	2. Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que dar o pedir información? Explicala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要给予或索要信息的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
1	1	33989349	He pedido información sobre el maravilloso máster en ELE. :-)
2	1	34016831	He tenido que pedirle información a la secretaria de la biblioteca sobre un libro que había buscado en casa y aparecía como disponible pero que al llegar a la biblioteca había olvidado el nombre exacto y lo necesitaba urgentemente. Tuve que darle información a la secretaria sobre el libro y al final lo encontramos.

5	1	34102972	Cuando quiero solicitar un curso de máster en una universidad, escribí a la secretaría para la ayuda. Era difícil por mi situación especial: una estudiante de China que no ha terminado todos los estudios y no ha logrado el título de licenciatura, y además, tiene los expedientes académicos separados, dos años en China y dos años en España, etc.
8	1	34161186	si, cuando voy al banco para pedir información sobre cómo pasar dinero de China hasta España.
9	1	34164160	Cuando me preguntan algunas informaciones sobre política o economía, siempre no puedo explicar perfectamente.
11	1	34184683	cuando fui al gimnasio y pregunté unas informaciones, fue difícil explicar lo que quería preguntar.
22	1	34290296	A veces. Creo que el problema está en el vocabulario. Me piden unas informaciones sobre la vida cotidiana. Entonces tengo que contestarles con mis propias palabras, pero normalmente no podía estudiar estas palabras desde los libros cuando estaba en China, porque no existen en los libros.
34	1	34634323	Cuando tengo que preparar los papeles para renovar el NIE. La universidad me envió una carta de admisión. Pero en la carta escribe que todavía no me he matriculado. Porque la matrícula empieza en el medio del julio, y ahora, estamos en el junio. Por eso, tengo que pedirle otra carta. Sin embargo, ellos no saben qué carta que necesito, tampoco yo sé muy clara.
39	1	35025334	Necesité saber cómo conseguir el resuelto del examen de DELE B2. Pero se me olvidó de preguntar algunas cosas. Pienso que a veces estoy demasiado nerviosa cuando hablo.
41	1	35097167	He encontrado esta situación, pero no es muy difícil
46	1	35389320	Acabamos de llegar a España, lo más difícil fue resolver los problemas de NIE
	#CUES	IDCuestionario	3. Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que pedir y dar una opinión? Explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要询问和表达意见的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
1	1	33989349	Sí, sobre los toros.
5	1	34102972	Cuando charlar con los españoles, no podemos tener una conversación profunda sobre los temas serios como la economía, eso debido a mi limitación de vocabulario.
11	1	34184683	cuando tuvo una cita con un profesor para preguntarle las informaciones, fue difícil explicar mi idea claramente.
34	1	34634323	No me gusta hablar sobre la situación económica del mundo, tampoco las políticas de los diferentes países. Pienso que cada país tiene su característica y su cultura, no puedo comentar por mi interés.
41	1	35097167	no, siempre es más o menos, no es muy difícil
44	1	35375174	sí, de vez en cuando me piden una opinión mis compañeros, pero no puedo contarles bien.
46	1	35389320	bueno, no me resulta difícil expresar mis opiniones.
	#CUES	IDCuestionario	4. Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que pedir valoración o valorar algo? Explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过要求做评价或进行评价的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
5	1	34102972	A veces, me parece una profesora, por ejemplo, su planificación de la asignatura o la manera de organizar una tarea grupal no es muy adecuada, me gustaría comentarlo pero encuentro difícil explicarme o expresarme en manera eufemística
44	1	35375174	había una vez, mi profesor me pidió a comentar un fenómeno en China, pero, como es tan complicado, me costó mucho.
46	1	35389320	si, cada persona tiene su propia opinion. siempre entre los compañeros de piso tuvimos discusiones.
	#CUES	IDCuestionario	5 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que expresar aprobación o desaprobación? Explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过表达赞同或不赞同的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
8	1	34161186	sí, y sobre todo cuando me preguntan algo que sea de un ámbito desconocido para mí, no sé cómo expresar aprobación o desaprobación.

11	1	34184683	Lo que me siento difícil es que yo hablo muy directamente.
12	1	34186530	He tenido que expresar mi disconformidad a mi superior, cuando trabajaba para el sector privado, en algunos despidos que hizo en la empresa a trabajadores a mi cargo
34	1	34634323	Muchas veces no sé como puedo decir que no, porque no tenemos misma cultura que los españoles. No sé si tengo que decir que no directamente, o hago algo más. Algunas veces, cuando mis compañeros del piso hacen una comida especial, me preguntan si quiero aprobar un poco. Pero si digo que no, ellos me preguntan por qué no. En ese momento, no sé como explicar, es solo por la cultura.
46	1	35389320	no me gusta discutir con otras personas, pero no podemos poner un resultado. salgo y me voy.
	#CUES	IDCuestionario	6 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que posicionarte a favor o en contra, expresar acuerdo o desacuerdo, mostrar escepticismo o preguntar si se está de acuerdo en algo? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要表明支持或反对的立场, 表达同意或不同意, 表示怀疑或询问是否同意的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
12	1	34186530	Entre amigos que eran pareja y se han separado; es difícil posicionarse.
44	1	35375174	Muchísimas situaciones,es que siempre tienes que poner una explicación clara,no puedes sólo decir que "no me parece bien".tienes que mostrar tu razon,a veces me cuesta mucho
46	1	35389320	Eso me ocurrió muchas veces. Normalmente lo perdi yo.
	#CUES	IDCuestionario	7 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que posicionarte a favor o en contra, expresar acuerdo o desacuerdo, mostrar escepticismo o preguntar si se está de acuerdo en algo? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要表明支持或反对的立场, 表达同意或不同意, 表示怀疑或询问是否同意的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
1	1	33989349	Cuando discutimos sobre el Tibet
	#CUES	IDCuestionario	8 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que preguntar a otra persona qué imagina que ha pasado en una situación concreta? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要问某人如何猜想某个情形的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
1	1	33989349	En una pelea que vi en la calle.
46	1	35389320	Esto siempre sucede, sobre todo en Espana.
	#CUES	IDCuestionario	11 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que expresar o preguntar por la habilidad para hacer algo? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要询问做某事的能力, 表达具有做某事的能力的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
1	1	33989349	He tenido que preguntar sobre la habilidad para torear
12	1	34186530	Hacer ver a un amigo que no está preparado para los estudios que pretendía cursar
	#CUES	IDCuestionario	12 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que preguntar si se recuerda o se ha olvidado, expresar que se recuerda, expresar que no se recuerda? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要询问是否记得或已忘记, 表达记得和不记得的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
8	1	34161186	sí, hace unos días, un vecino del año pasado nos encontrábamos por la calle y me saludaba éllo, pero en ese momento no podía recordar quién era, no sé qué debo decir en este caso.
11	1	34184683	Al estar en un mercado, y un abuelo me dijo hola, pero no lo he acordado.
	#CUES	IDCuestionario	13 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que dar el pésame? Si la recuerdas,

			explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要表示哀悼的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
8	1	34161186	una pareja se separaron, no sé cómo consolar a ellos
11	1	34184683	Cuando un amigo de un profesor murió, y quiero darle el pésame, pero no encontré ninguna palabra.
12	1	34186530	Sí, a conocidos, a profesores, a amigos, a amigos íntimos. Como más conozco a la persona y mayor relación he tenido tanto con ella como con el fallecido, mayor dificultad me supone
16	1	34189016	Cuando el padre de una amiga se falleció y me lo contaba ella, me sentí un poco vergüenza y no sabía cómo mostrar mi pésame aunque he dicho esa frase: Te acompaño en el sentimiento.
44	1	35375174	la suegra de un profesor mío está muerta,y no sé qué suelen decir los españoles,tampoco sé cómo expresar mi sensación.
	#CUES	IDCuestionario	14 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que proponer un brindis? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要提议干杯的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
11	1	34184683	Cuando propuse un brindis, algunas veces nadie me prestó atención.
51	1	36195131	Jeje, con nuestra cultura, para nosotros chinos, proponer un brindis es una cosa muy fácil.
	#CUES	IDCuestionario	17 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que preguntar por gustos o intereses, expresar gustos o intereses, o expresar aversión? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要询问喜好或兴趣，表达喜好或兴趣，表达厌恶的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
57	2	34024717	Cuando alguien me pregunta si me importa fumar, a veces tengo vergüenza de decir que no, aunque me molesta muchísimo.
58	2	34026890	Me he encontrado con algunas situaciones en las que he tenido que preguntar por gustos o intereses, pero no me han resultado muy difícil hacerlo.
60	2	34031333	Casi no, puedo expresar gustos o intereses liberdamente entre mis amigos españoles.
64	2	34105174	Cuando hablé con mis profesores para solver los problemas sobre mi piso.
65	2	34105278	Creo que para ellos lo más difícil es expresar de forma categórica que algo NO les gusta. En clase me encuentro frecuentemente con esta situación, “caras de póker” cuando pongo una canción que no es de su agrado pero difícilmente lo expresan.
69	2	34154477	Las corridas de toros, pero evito hablar del tema.
70	2	34155091	una vez un amigo me invitó a comer paella juntos,y me preguntó los elementos en paella, pues, no se cómo contestar, porejemplo,no sé cómo expresar el motivo que no quiero algun marisco
75	2	34186520	la dificultad no está en la lingüística sino está en la pragmática y el conflicto cultural.
76	2	34187335	Lo difícil para mí es 1, preguntar por gustos o intereses formalmente porque a veces no mantengo la conversación en la persona de “usted”; y 2, expresar aversión porque según la tradición china sería muy mala educada si expresara aversión de una comida o un regalo preparado especialmente para mí por un amigo.
82	2	34287725	es muy difícil explicar las causas abstractas. si solo expresar los gustos no es complicado, pero explicar las causas normalmente me faltan palabras exactas. además, siempre utilizamos las mismas frases, me refiero a la estructura de la frase. nuestras expresiones no son tan variadas como las de los nativos.
86	2	34313467	Soy nativa española. Cuando estuve viviendo en Grecia, recuerdo una situación, quise ir a la peluquería... para teñirme el pelo, y para renovar las puntas. Con lo cual, tuve que ingeniármelas para hablar en griego pues no quería emplear el inglés. Mi nivel de griego es muy básico pero conseguí el objetivo propuesto.
87	2	34314712	Si, un día cuando era en Tarragona, estaba yo paseando por la Avenida Rambla, una abuela muy amable me pregunto si tenia yo interesas en catolica.
90	2	34349240	Claro que exsite algunos problemas para expresar las ideas . Pero , generalmente en este caso, voy a cambiar otra manera de explicar, o cambiaré otro tema..
91	2	34352779	询问老师关于自己论文的情况不知道怎样表达好自己的意思 (Pregunté el maestro acerca de la situación de sus propios papeles no sé cómo expresar el sentido de su propia)

96	2	34611907	Cuando hablamos de los cantantes de año 80 o más antiguos, como en China en ese tiempo no teníamos la influencia europea tan profunda como ahora, me cuesta mantener la conversación sobre mis gustos de las canciones antiguas.
98	2	34623609	虽然没有遇到十分难以解释的情形,但是大多数都是以学过的很简单的形容词和名词描述,没有运用高级词汇 (Aunque no se encontró muy difícil de explicar la situación, pero la mayoría se basan en aprender una simple descripción de adjetivos y nombres, sin uso de vocabulario avanzado)
99	2	34623886	cuando intento decir algo tipico chino, y no puedo encontrar palabras exactas.por ejemplo 书法, 十字绣, 剪纸, etc (Caligrafía, punto de cruz, corte de papel)
102	2	34630614	me parece difícil cuando hablamos,por ejemplo, de los nombres de las comidas o tales cosas típicas de China o de España. una parte por la falta del vocabulario,otra parte por la diferencia de la cultura, a veces no se que esta diciendo mi compañero/a.
103	2	34630885	si cuando encuentro una situación un poco difícil para expresarlo, depende con quien hablo, si fuera mi amigo o amiga mas cerca. puedo expresar lo que pienso de verdad, si no estamos tan conocido, envitare hablar de este tipo. como a veces discutiamos la situacion de china con los espanoles, si fuera una persona que no tenga una opinion muy extremo, voy a explicar lo que pienso y lo que me siento de verdad, podemos hablar mas objetivo, si fuera una persona un poco extremo, evito hablar de esto, porque ya ha tenido una opinion extremo, no puede escuchar ni entender.
	#CUES	IDCuestionario	18 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que preguntar por preferencias, expresar preferencia o ausencia de preferencia? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要询问偏好, 表达偏好, 表达无所谓或没有偏好的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
57	2	34024717	Mi jefe del trabajo me preguntó si estaba satisfecha del salario de su oferta, y de verdad, no estoy muy contenta del salario, y no sabía contestar adecuadamente.
62	2	34042310	Cuando pregunto por preferencias a quienes conozco muy bien (mi madre) me resulta más difícil, porque sin quererlo ya me he contestado yo misma antes de que respondan, y eso me hace dudar de su franqueza, lo cual me lleva a repetirme demasiado.
65	2	34105278	En general encuentro que lo más recurrente en mis alumnos es la expresión de la indiferencia. El “me da igual” o “no me importa” se hace fuerte en su español prácticamente desde el primer día, aunque en mi opinión es un recurso vago para no expresar su verdadera preferencia.
70	2	34155091	por ejemplo, cuando una persona me pregunta sobre gusto de música, como me falta mucho vocabulario, no se cómo explicar
87	2	34314712	Un señor en la cafetería me pregunto cual me preferi mas entre PSOE y PP.
91	2	34352779	银行卡出现问题, 银行工作人员十分抱歉, 我认为影响不大但不知如何表达。
96	2	34611907	Como aquí la gente tiene la costumbre de beber vino,pero nosotros no somos tanto de vino, cuando estamos en la cena, me ponen vino, y me recomiendan beberlo, es difícil decir que no.
	#CUES	IDCuestionario	19 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que preguntar por deseos o expresar deseos? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要询问愿望, 表达愿望的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
65	2	34105278	En cuanto a la expresión de deseos, mis alumnos los expresan muy claramente si tiene que ver con cosas que echan de menos. “Quiero volver a China” o “queremos comer huo guo juntos” son frases de cada día en mi clase.
70	2	34155091	cuando solicito documento en policía, algunas veces la gente que trabaja en la policía me dice que no me entiende
76	2	34187335	lo difícil es preguntar por deseos DISCRETAMENTE.
82	2	34287725	expresar y preguntar deseos no son difíciles. el problema es preguntarlos a los amigos sin hacerles descubrir la sorpresa.
84	2	34291798	A VECES ME PREGUNTARON POR QUÉ ESTOY EN ESPAÑA Y NO VUELVO A CHINA CON MI FAMILIA. ESO ES LO QUE MÁS DIFÍCIL PARA CONTESTAR.
91	2	34352779	在商店想退货跟店员解释不清 (Quieres volver con el empleado de la tienda mal explicada)
99	2	34623886	algunas veces tengo dificultad sobre el gramatica para expresar deseos.
102	2	34630614	me parece que esta me cuesta un poco, pero no he encontrado muchos problemas, como siempre iba a las fiestas de cumpleaños, no las organizaba.

	#CUES	IDCuestionario	20 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que expresar o preguntar por planes e intenciones? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要询问计划和打算, 表达计划和打算的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释. 你可以讲述自己的多个经历。
75	2	34186520	No hago el plan de tiempo largo, si me pregunta el plan del próximo mes, no tengo nada que decir.
87	2	34314712	Si, pero en mi punto de vision, es una buena oportunidad de comunicar y presentar probia y mutua idea.
102	2	34630614	hemos hablado de los planes, pero podemos expresar bien.
	#CUES	IDCuestionario	21 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que expresar alegría o satisfacción? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要表达喜悦或满意的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释. 你可以讲述自己的多个经历。
60	2	34031333	no. lo hablo directamente
62	2	34042310	Me resulta incómodo y difícil tener que expresar alegría o satisfacción cuando en realidad no siento tanta (al recibir un regalo, una noticia, una propuesta de ocio...)
65	2	34105278	Para mis alumnos la expresión de alegría es de lo más habitual. Supongo que debido a mi influencia, pero es común entrar a clase el último día de la semana y que me saluden con un jovial "¡¡¡¡San Vieeeeeerinesssss!!!!" ;-D
70	2	34155091	cuando aprobo muchos examens a la vez, no se cómo expresar exagerando mi sentimiento
82	2	34287725	hablar en público es difícil para mi, porque el nervios me hace tartamuda. con menor persona hablo mejor. es porqué no hablo mucho en clase.
84	2	34291798	A veces yo no sabia como explicarlo en castellano.
91	2	34352779	与旅游途中认识的同伴表示旅行很美妙词汇太少 (Entendimiento y un viaje compañero dijo de viaje maravilloso poco vocabulario)
96	2	34611907	Una vez estaba muy enferma y tenía fiebre alta, mis compañeras de piso me cuidaron mucho, estaba muy emocionada hasta que no podía hablar, no podía expresarme mi emoción.
99	2	34623886	siempre me parece que tengo un vocabulario limitado,solo se decir palabras sencillas como contenta, alegre, feliz,triste,
102	2	34630614	esta me cuesta porque me falta vocabulario. entonces siempre expreso las mismas cosas con mismas palabras.
	#CUES	IDCuestionario	22 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que preguntar expresar tristeza o aflicción? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要表达悲伤和折磨的情况·却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释·你可以讲述自己的多个经历·
60	2	34031333	puedo expresar mi tristeza, pero es difícil de hacerlo exactamente.
65	2	34105278	Por lo general expresan su pena muy bien por escrito, pero no superan la barrera de hacerlo de forma oral. Es habitual que no reaccionen a mis regañinas en clase, pero lo hagan por la tarde y por correo electrónico.
70	2	34155091	cuando mi madre fue estafado por alguien, no se como expresarlo
72	2	34165527	En cuanto a esta cuestión,lo que pasa es que los chinos no solemos expresar nuestros sentimientos con las personas "casi desconocidas". Sólo nos quejamos con los muy amigos. Por ejemplo, yo fui mal tratado por una profesora porque no habia hecho trabajo segun su requisito, me molestaron mucho sus criticas y el tratamiento , pienso que es debido a la falta de respeto.Pero no le dije nada.
96	2	34611907	No podía ir a la boda de mi primo, cuando mi familia me llamó desde la celebración, me puse llorar y estaba triste por estar lejos de la familia, no podía demostrar la nostalgia a mis amigas.
102	2	34630614	puedo explicar bien las causas o expresar tristeza aunque me falta vocabulario.
	#CUES	IDCuestionario	23 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que expresar placer y diversión, expresar aburrimiento, expresar hartazgo? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要表达愉快

			和玩得开心, 表达无聊, 表达厌烦的情况, 却发现难以应付?请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
59	2	34031315	Lo difícil no es cómo expresarlo, sino cómo expresarlo sin hacer daño a otros.
70	2	34155091	antes mi ex compañera de piso siempre duerme con una tele abierta, y estoy harta de nariz pero no se cómo decirle de una manera no muy directa,xq no quiero hacer daño a ella
76	2	34187335	En China, parece muy mal educado si hablas mal sobre una persona con los demás.
82	2	34287725	no sé muchas parabras para expresar el aburrimiento.
96	2	34611907	Cada vez que quedo con un amigo mío, hacems las mismas cosas, me aburre mucho, pero no se como dejarle enterarse de que ya no puedo más.
99	2	34623886	si,porque tengo un vocabulario muy limitado, solo se las palabras sencillas como contenta, algre, aburrída
102	2	34630614	me cuesta no porque no sepa como expresar, sino me cuesta encontrar las excusas.
	#CUES	IDCuestionario	24 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que expresar enfado e indignación, expresar miedo, ansiedad y preocupación, expresar nerviosismo? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要表达生气和愤怒, 表达害怕、焦虑和担忧, 表达紧张的情况, 却发现难以应付?请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
58	2	34026890	Para mí es difícil expresar sentimientos negativos en español, o tampoco en chino es fácil para mí.
60	2	34031333	si. siempre no puedo expresar bien sobre enfadado.
72	2	34165527	No es difícil expresar los contenidos mencionados lingüísticamente, sino pragmáticamente. Muy pocas veces, expresamos preocupación, rabia, ansiedad con los demás(extranjeros).
91	2	34352779	护照丢了在警察局报案自己着急但只能慢慢跟警察讲清事情 (En la estación de policía para denunciar pasaporte perdido en un apuro, pero aclarando lentamente lo suyo con la policía)
96	2	34611907	Unan compañera mía es muy rara, no sabe hablar bien, es muy fácil enfadarse. Cuando habla muy fuerte con una forma muy agresiva, me emfada, pero no puedo decirle que me hace enfadar mucho.
	#CUES	IDCuestionario	25 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que expresar empatía, expresar alivio, expresar esperanza, expresar decepción, expresar resignación, expresar arrepentimiento, expresar vergüenza? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要表达同情, 表达释然, 表达希望, 表达失望, 表达忍耐, 表达后悔, 表达羞愧的情况, 却发现难以应付?请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
55	2	34017562	Si, Desde mi país alquile una habitación para vivir aquí en España, pero me fue mal viviendo con las compañeras de piso y tuve dificultad con la dueña, por ello me arrepiento de no haber esperado y buscar con más tranquilidad un piso en el que me sintiera cómoda.
59	2	34031315	Lo difícil es hacerlo formal, es que cuando hablamos informal no sentimor tan mal al cometer errores.
60	2	34031333	si,no puedo expresar todos sentimientos
70	2	34155091	cuando estamos en restaurante, quiero cambiar de menu
96	2	34611907	A veces digo mal las palabras, y me corrigen mis amigos, aunque me de mucha vergünza, prefiero que me corrijan.
	#CUES	IDCuestionario	26 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que expresar sorpresa y extrañeza, expresar admiración y orgullo? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要表达惊讶和奇怪, 表达钦佩和骄傲的情况, 却发现难以应付?请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
60	2	34031333	si,es difícil de expresar admiracion y orgullo para mi

91	2	34352779	遇到一个西班牙人英语说得很好却不知如何表示钦佩
96	2	34611907	Cuando veo algunas costumbres de otra cultura que es muy diferentes que la nuestra, tengo vergüenza de preguntar, porque temo que me vean rara.
	#CUES	IDCuestionario	27 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que preguntar por el conocimiento de algo, expresar conocimiento o expresar desconocimiento? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要询问是否了解某事, 表达了解或不了解某事的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
76	2	34187335	Para las chinas tradicionales, expresar la emoción a un chico nunca es fácil incluso en chino.
96	2	34611907	Cuando me encuentro con los chicos que me gustan y mientras también les intereso, me pongo nerviosa y tímida.
	#CUES	IDCuestionario	28 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que expresar sensaciones físicas? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要表达身体感觉的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
58	2	34026890	Sí es un poco difícil para mí, pero con la ayuda de un diccionario y mi descripción, puedo resolverlo.
60	2	34031333	si no puedo recordar las palabras de enfermos
96	2	34611907	Es muy difícil decirles a los médicos o farmacéuticos qué problema tengo por las palabras específicas de enfermedades.
99	2	34623886	si, cuando me sentia mal, no sabia como explicar la sensacion
	#CUES	IDCuestionario	29 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que dar una orden o instrucción, repetir una orden previa o presupuesta, responder a una orden, petición o ruego? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要发出命令或指示, 重复以前的命令, 响应命令、要求或请求的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
70	2	34155091	cuando estamos en clase, alguno estudiante español quiere ocupar dos sillas, pero justamente, quiero sentar en a silla que ha ocupado
71	2	34160593	Cuando estabamos en las clases, no pude mirar claramente la pizarra, y luego pregunté al profesor si podía girar un poco la pizarra.
91	2	34352779	错过火车希望补票时与售票员解释不清 (Quieres perder el conductor del tren pobremente explicada con el billete de reemplazo)
96	2	34611907	Cuando tomamos café, si alguien fuma y me molesta, tengo vergüenza de recordarle.
103	2	34630885	si no puedo aceptarlo, no voy hacer nada. insisto ser mi mismo. no hay nadie que puede obligarme hacer lo que no quiero, pero si es un trabajo de estudio o si es una cosa razonable, lo voy a pensar. si no puedo hacerlo, lo voy a decir muy claramente, por que no puedo hacerlo, y voy a insistir hasta fin, pero hasta ahora aun no encuentro ninguna situacion tan complicada. ademas, esta pregunta por que me obliga contestar tanto????? he escrito un monton, pero no me deja hacer siguiente pregunta.....
	#CUES	IDCuestionario	30 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que Ofrecerse para hacer algo, tranquilizar y consolar, animar? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要主动做某事, 安抚和安慰, 鼓励的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
60	2	34031333	no me suelo tranquilizar a alguien
70	2	34155091	casí todos ocasiones para consolar y tranquilizar
96	2	34611907	Cuando mi amiga se enfada con su novio, no se qué decirle.
	#CUES	IDCuestionario	31 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que dar el pésame? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要表示哀悼的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
69	2	34154477	Falleció el padre de una amiga y compañera de la carrera.

70	2	34155091	nunca hablo de esto,asi que no se como reaccionar
91	2	34352779	同伴的 iphone 丢了不知如何安慰 (Iphone compañeros perdidos no saben cómo consolar)
96	2	34611907	Cuando damos el pésame, no se qué voy a decir, porque pienso que mejor no metemos en este tema.
103	2	34630885	habia expresado mi sentimiento cuando una profesora espanola pierda su madre.
	#CUES	IDCuestionario	32 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que proponer un brindis? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要提议干杯的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
96	2	34611907	Como no puedo beber mucho, pocas veces propongo un brindis.
103	2	34630885	no habia encontrado, porque es muy facil cuando bebemos bebidas y decimos salud.
	#CUES	IDCuestionario	33 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que felicitar, formular buenos deseos, responder a felicitaciones y buenos deseos? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要祝贺，表达良好祝愿，回应祝贺和良好祝愿的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
70	2	34155091	cuando uno de mis compañero va a Madrid a estudiar, no se como formular buenos deseos
103	2	34630885	no encontrado nada difcil para expresar mis buenos deseos a otra persona.
	#CUES	IDCuestionario	34 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que enviar y transmitir saludos, recuerdos, responder al envío de saludos, recuerdos, preguntar por una persona y responder? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要转达问候和回忆，回应转达的问候和回忆，问起某人和对此的回应的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
60	2	34031333	si . no puedeo usar la gram'atica bien
70	2	34155091	como transmitir saludo hace falta los tiempos verbales diferente, normalmente intento evitar usarlo
71	2	34160593	Cuando hacía la práctica en una empresa, hace mucho tiempo no me encontré a una compañera, y le dije:”Hola, Carolina, cuando tiempo no nos vemos, y ¿qué tal? ¿Todo bien?”
99	2	34623886	si. no se la forma. correcta
103	2	34630885	si fuera difcil para contestar esto, eso para mi solo es porque no recuerdo bien la memoria, ademas, no es nada difcil dar salud por la parte de otra persona.
	#CUES	IDCuestionario	35 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que despedirte y responder a las despedidas, aceptar el cierre, rechazar el cierre introduciendo un nuevo tema? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要道别和回应道别，接受谈话结束，拒绝谈话结束并引入一个新话题的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
72	2	34165527	me da vergüenza continuar hablando cuando los demás no me quieren responder y por eso nunca haré lo que ocurre en la última pregunta.
76	2	34187335	No me siento bien, incluso emperezosa si cerrara yo un discurso o emperaza un tema nuevo a quienes quisieran irse.
103	2	34630885	a veces si, si encontrara esto, estaria muy callada para expresar que no me interesa ese tema o preferia terminar la conversacion.
	#CUES	IDCuestionario	36 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que pedir un favor, pedir objetos o pedir ayuda? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要请人帮忙，要一个物件，寻求帮助的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
111	3	33969857	Le he pedido a una alumna que me ayude con la tesis.
114	3	34094821	Lo que me cuesta más es cuando voy a farmacia o a clínica, no sé explicar bien el medicamento que necesito, porque son palabras muy específicas.

115	3	34095578	Este invierno, en el mes de febrero me fui de viaje a Oviedo, como por la tierra asturiana solía hacer mucho frío en esta temporada, mi buena amiga española me prestó su abrigo, era muy amable de la parte mi amiga, porque me hizo un gran favor...
122	3	34149115	cuando llegué en España, tengo que hacer muchos papeles, por ejemplo, el PADRÓN, es muy difícil alquilar un piso cómodo y pedir el padrón al dueño.
133	3	34207081	una vez, fui al banco a transmitir el dinero, pero su máquina no funcionaba, pues, este funcionario no me ayudó, después, pedí a su jefe un favor, inesperadamente le agradecí ayudarme.
142	3	34433548	Cuando voy a un sitio desconocido y no sé la dirección del hotel o algún sitio, tengo que preguntar la dirección a los españoles desconocidos que están paseando en la calle.
143	3	34459862	Pido la ayuda a otra persona para usar su teléfono a llamar, cuando tengo prisa de llamar sin saldo en mi móvil.
	#CUES	IDCuestionario	37 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que pedir permiso, dar permiso o denegar permiso? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要请求许可, 给予许可, 拒绝许可的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
114	3	34094821	Cuando mis amigos me traen o me hacen las comidas que no me gustan mucho, me cuesta decirles que no.
122	3	34149115	Estaba en la cola del supermercado, y una señorita me preguntó que quiere pasar porque su novio está esperando en la puerta del supermercado.
127	3	34157684	cuando viajaba en Andalucía, hay pesados que me siguen y no dejan de hablar, no quería hablar más pero como eran tan simpáticos y me explicaban cosas, me daba vergüenza.
130	3	34165738	Me parece difícil decir que no cuando algún conocido te pide por ejemplo las llaves de tu casa o el coche porque tú estás de vacaciones y justamente van a pasar una temporada en tu ciudad.
133	3	34207081	una vez fui a supermercado, sólo compré un pan, necesité hacer una cola larga, luego dije a la persona si pasaría a ella, pero me rechazó. no tuve más remedio que esperar.
138	3	34275714	para hacer la tarjeta de NIE en la extranjería, no sólo vas allí una vez, sino muchas veces, porque siempre te pide muchas cosas que no le has dicho antes.
149	3	35202833	Pedir permiso para entrar con mi hijo, en el carrito, en un ascensor lleno de gente cuyo uso era restringido (menosválidos, hombres mayores y padres con carritos para los niños).
	#CUES	IDCuestionario	38 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que prohibir o rechazar una prohibición? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要禁止, 拒绝禁止的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
114	3	34094821	No sabía que estaba prohibido comer en el aula de la Universidad. Una vez traje un vaso de forma del tpe, y no me dejó entrar la limpiadora, pero dentro no había comida, sino agua.
122	3	34149115	Mi compañera de piso es una fumadora, y no me deja abrir la ventana cuando está fumando, quería prohibirlo, pero no puedo...ella es una persona muy complicada....
124	3	34150041	Había una vez que quería tirar la basura. Pero el hombre de la consejería no me permitió por que fueron las 12 por la mañana. Solo se puede tirar la basura a partir de las 8 por la tarde. Me resultó vergüenza y volví a casa con la basura
133	3	34207081	si estoy muy muy segura de que aquí se permite hacer algo, no haré caso a nadie, sigo haciendo.
135	3	34250453	Aunque no me he encontrado ningún caso similar, a mi parecer, el hecho de que no podamos decir "no" en muchos casos no es porque no sepamos cómo hacerlo, sino de acuerdo con nuestra ideología, no nos corresponde hacerlo. y justamente eso tiene mucho que ver con la cultura.
153	3	37086665	38 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que prohibir o rechazar una prohibición? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要禁止, 拒绝禁止的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
	#CUES	IDCuestionario	39 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que proponer o sugerir algo? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要提议和建议的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。

114	3	34094821	Estudiábamos en un curso del idioma, no me gustó el programa que hacían, pero no sabía como hacerles cambiar a otra forma.
115	3	34095578	Tenía que hacer un trabajo en el grupo del Master (Master en Sociedades Históricas y Políticas en Europa), aquel época me costaba hablar en castellano, sobretodo hacer exposiciones o intervenir en las sesiones o por ejemplo, trabajar en el grupo haciendo propuestas....de hecho, yo tuve que traducir todas mis ideas de mi lengua materna (kazajo) al castellano para llevar a cabo mi participación en los proyectos, pero la mayoría de mis compañeros intentaban ayudarme cuando no me salía algunas palabras en español. Finalmente, presentamos el proyecto bien..
122	3	34149115	no tengo costumbre de espresar mi sugerencia porque al final, un discurso siempre va a ser "conflicto" entre los estudiantes....
131	3	34189798	Durante este curso, había propuesto hacer un curso de teatro en español para mis compañeros extranjeros, pero después de haber llegado a un acuerdo con el profesor que iba a impartir el curso y con la coordinadora del máster, me encontré con que los compañeros que querían apuntarse no mostraron interés.
133	3	34207081	pienso que los profesores quieren que nosotros propongamos la idea de celebrar una fiesta.
	#CUES	IDCuestionario	40 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que solicitar confirmación de una propuesta previa? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要请求确认先前的建议的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
114	3	34094821	Quería preguntar a los RRHH de la empresa que hacía práctica, si era posible prorrogar el convenio, tenía nervio.
122	3	34149115	Es una situación parecida al ejemplo, fui a preguntar al profesor, si podemos hacer el trabajo final en grupo de 2 personas. Pero, no es una situación difícil
133	3	34207081	si esta tesina es importante para la carrera, hace falta terminar individualmente, sino, voy a plantear la sugerencia.
	#CUES	IDCuestionario	41 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que ofrecer e invitar, aceptar una propuesta, ofrecimiento o invitación, rechazar una propuesta, ofrecimiento o invitación? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要提供和邀请, 接受建议、要约或邀请, 拒绝的建议、要约或邀请的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
114	3	34094821	Me invitaron a cenar los amigos, pero el día siguiente no tendría clase, como todos los amigos se apuntaron, fui con ellos.
115	3	34095578	Recientemente una amiga mía me propuso venir a ceremonia de confirmación religiosa, sabiendo que no soy católica. Yo conozco algo de catolicismo, de siete sacramentos, pero me pensé que para asistir en este evento solemne para cristianos, yo también tengo que pertenecerme a este religión para compartir todos valores religiosos de catolicismo, por lo tanto le dije a mi amiga que no podría acompañarle a la iglesia por motivos religiosos...
122	3	34149115	No soy una persona fuerte cuando debería rechazar algo, especialmente para mis amigos, no sé cómo rechazar, tampoco rechazar con una excusa adecuada.
133	3	34207081	pienso que es difícil rechazar la petición de nuestro compañero. sobre todo, cuando mi compañero quiero copiar mi trabajo, soy difícil rechazarlo.
135	3	34250453	Creo que las situaciones de este bloque también tienen mucho que ver con la cultura. Según nuestra ideología, rechazar una idea o una propuesta cara a cara es un gran falta de respeto, así, no podemos sino aceptar lo que digan otras personas. E incluso, en ciertas ocasiones, tendríamos que aceptar una idea o sugerencia y después, haríamos el rechazo solamente entre dos personas. Y este acto simplemente sirve para proteger la "cara" de la gente que ofrece la oferta ante el público.
	#CUES	IDCuestionario	42 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que aconsejar, advertir, amenazar, reprochar, prometer y comprometerse? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要劝告, 提醒, 威胁, 责备, 承诺和许诺的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
114	3	34094821	Mi mejor amiga muchas veces no va a clase, quería aconsejarle que viniera, pero como no le gustaron las clases, no sabía como decirselo.
122	3	34149115	Creo que es una cuestión cultural, no costumbramos amenazar o reprochar. No queremos romper la paz, o mejor dicho la íntima relación entre nosotros.
130	3	34165738	Sí, tuve que reprochar a mi compañera de piso precisamente que no cumplía con sus "obligaciones" y no fue fácil, además de acabar en bronca, hasta el punto de dejar de ser compañeras de piso.
131	3	34189798	Durante mi último curso de carrera, tuve que pedir varias veces a una compañera un libro que le había prestado y que necesitaba. Me costó mucho recuperarlo.
133	3	34207081	mi compañero de cuarto a veces me recuerda que tire las basuras, sin embargo no hace nada. estoy tan enfadada que no le hago caso.

	#CUES	IDCuestionario	43 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que saludar, responder a un saludo, preguntar por el estado general de las cosas y responder? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要问候, 回应招呼, 询问和回答事情的一般状态的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
114	3	34094821	Al principio cuando hablé con mi jefa, tenía mucho cuidado, pero con el tiempo que trabajamos juntas, poco a poco se acercó la distancia.
122	3	34149115	No es una situación difícil sino es una escena diaria.
	#CUES	IDCuestionario	44 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que dirigirte a alguien, establecer la comunicación y reaccionar? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要对某人说话, 建立联系和做出回应的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
114	3	34094821	Cuando me hicieron la entrevista, estaba muy nerviosa. Contesté con mucho cuidado y muy despacio.
115	3	34095578	El 28 de marzo de 2012 tuvo lugar la huelga general en España. Un día antes me marché a Barcelona para participar en un evento muy importante que se había organizado al honor de mi país (Kazajstán) en UNESCO, aunque sabía que el siguiente día, el día 28 de marzo no haya servicios o a lo mejor hayan servicios mínimos...el día 28 llegué a la estación Sants a las 07.30 de la mañana y ya no había servicio, tuve que quedarme en Barcelona hasta la tarde, me pasé todo el día dentro de la estación, preguntando de la policía del servicio de tren. Estaban muy desagradables, hartos de tantas preguntas....
118	3	34112159	Especialmente, he tenido que preguntar sobre la localización de estaciones de tren y metro. La situación es simple. Preguntas y la gentes responde, tanto si lo sabe como si no lo sabe.
	#CUES	IDCuestionario	45 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que presentar a alguien, responder a una presentación, preguntar por la necesidad de una presentación o solicitar ser presentado? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要介绍某人, 回应介绍, 询问介绍的需要, 要求被介绍的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
114	3	34094821	En la discoteca cuando me pillan mis amigas que estaba con un amigo, yo iría a presentarle a ellas, pero me vinieron a preguntar, tenía vergüenza.
115	3	34095578	Estuve de viaje a Italia con mis amigas compatriotas y una amiga de Uruguay. Las kazajas no hablaban ni español ni ingles, la urugaya tampoco hablaba ingles. Entonces yo todo el viaje explicaba, traducía las conversaciones del kazajo al español.
	#CUES	IDCuestionario	46 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que dar la bienvenida a alguien, responder a una bienvenida, despedirte, despedirte y responder a una despedida? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要欢迎某人, 回应欢迎, 告别, 回应告别的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
122	3	34149115	El año pasado, una amiga mía que es española, me invitó a cenar en su casa. No sé de que tema podemos empezar un discurso.
	#CUES	IDCuestionario	47 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que disculparte, responder a una disculpa? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要道歉, 回应道歉的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
114	3	34094821	Cuando discutí con mis amigos, tenía muchas ganas de hablar mi idioma, porque con mi idioma me expresaría mejor.
115	3	34095578	Me organicé una cena de despedida y casi todos mis amigos estuvieron muy puntuales, menos una chica que vino con mucho retraso. Le esperabamos durante una hora mirando a la mesa puesta, teniendo hambre. Cuando finalmente llego ella, me pido disculpas, en la vuelta a su casa ella volvió pedir disculpas po no haber llegado a tiempo, me enfadó un poquito, porque ella insistía a perdonarle todo el rato..
	#CUES	IDCuestionario	48 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que agradecer, responder a un agradecimiento? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要感谢, 回应感谢的情况, 却发现难以应付? 请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
114	3	34094821	Cuando mis profes me ayudaron a solicitar el máster y la beca, me dieron muchas informaciones y ayudas, solo pude decir gracias, pero tenía tanta emoción, no sabía como expresarme.

122	3	34149115	No sé si no utilizamos -'Gracias.';- 'A tí.' esta forma, hay otra forma para decir '(you are welcoma)de nada/no hay nada de qué'?
135	3	34250453	En cuanto a la propina, nunca tenemos dicha costumbre por la cultura.
	#CUES	IDCuestionario	49 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que dar el pésame? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要表示哀悼的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
114	3	34094821	El abuelo de mi amigo murió, no sabía como darle el pésame.
118	3	34112159	Sí, a algún compañero de trabajo. La situación no es agradable ni fácil, pero en esos momentos hay que mandar un mensaje de apoyo al compañero y no pensar en la dificultad del acto en sí.
122	3	34149115	De momento, no tengo esta experiencia, pero esta situación, no sé cómo expresar mi sentido.
135	3	34250453	En este caso , normalmente solamente decimos "lo siento" y mantenemos un largo silencio, dado que para nosotros, en un caso así, las palabras ya han dejado de su función de consolar los familiares del difunto.
	#CUES	IDCuestionario	50 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que proponer un brindis? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要提议干杯的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
115	3	34095578	Propusé un brindis en el cumpleaños de mi amiga: "Eres una persona con gran corazón, eres una amiga más buena del mundo, eres una hija de que está orgulloso tu familia. Pues, sigue ser la misma persona. Te queremos mucho, q te acompañe siempre amor, sinceridad y bondad".
118	3	34112159	En muchas ocasiones: en cenas, comidas. Muchas veces, el brindis es para desearnos salud y que volvamos a encontrarnos para pasar un rato agradable.
120	3	34125415	No es porque la tarea sea difícil, es que no me gusta hablar en público:).
	#CUES	IDCuestionario	51 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que felicitar, formular buenos deseos, responder a felicitaciones y buenos deseos? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要祝贺，表达良好祝愿，回应祝贺和良好祝愿的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
118	3	34112159	A todas las personas que me han explicado alguna noticia feliz para ellos, les he dado la enhorabuena.
	#CUES	IDCuestionario	53 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que despedirte y responder a las despedidas, aceptar el cierre, rechazar el cierre introduciendo un nuevo tema? Si la recuerdas, explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要道别和回应道别，接受谈话结束，拒绝谈话结束并引入一个新话题的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
114	3	34094821	No me gusta interrumpir, para mi es muy bruta hacerlo. Si no tengo tantísima prisa, dejaré terminar su tema.
118	3	34112159	Es una situación bastante habitual.
122	3	34149115	De momento no, pero encuentro que es una situación difícil.
	#CUES	IDCuestionario	54 Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que pedir valoración o valorar algo? Explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过要求做评价或进行评价的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
114	3	34094821	Quería aconsejar a una profe que si podía cambiar un poco su forma de dar clase, pero me sentí mal y menos educada decir a una profe que no me gustaba su programa.
122	3	34149115	Valoración es un concepto subjetivo, pues, tenemos que mostrar nuestra opinión adecuada.
	#CUEST.	IDCuest	Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que IDENTIFICAR ALGO O A ALGUIEN, DESCRIBIR ALGO PARA DIFERENCIARLO DE OTRAS COSAS O PERSONAS, como en los ejemplos anteriores? Explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una.

159	4	43092564	Fue una cena entre los amigos, pero había una persona era la amiga de mi amiga, esta persona que no me gusta nada, y algunos amigos tampoco les gustan esta persona, al final, acabamos la cena muy pronto.
169	4	43104849	Sí, la situación más frecuente en la vida diaria es identificar algún restaurante o alguna película o canción para dar recomendación a mis amigos
173	4	43105825	No, es que esa cosa depende de la característica de cada una persona. Para mí, yo soy una persona más directa, y quiero la forma de expresar más sencilla y directa también.
176	4	43105833	Hay muchas mismas situación. Pero no es muy difícil. Un día, mi compañero me peleó. Lo trato muy bien.
178	4	43105835	hasta ahora todavía no he experimentado algunas situaciones como esto, pero creo que cada cosa o problema puede ser habido resuelto mediante comunicación
183	4	43105851	A veces no puedo expresar claramente lo que quiero pedir cuando voy a un restaurante a comer porque no sé qué son los alimentos en la carta.
202	4	43106063	presentar una aminga a otra, describir su caracteres y voluntad es un poco difiçi
204	4	43106108	solo un poco difícil
	#CUEST.	IDCuest.	Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que DAR O PEDIR INFORMACIÓN? Explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una.
163	4	43093998	para pedir informacion no es dificil, supongo que la actitud es diferente, los chinos suelen pedir cualquier información en el público con una actitud más simpática aunque están muy enfadados, pero los espades suelen expresar sus sentimientos, creo que esto no se considera una dificultad sino una diferencia de la cultura.
165	4	43098684	Cuando acabé de llegar a España, mi español no está muy bien. Cuando queremos a pedir Internet para el piso, a veces no podemos detallar las palabras especializadas. Cuando el trabajador viene al piso para actualizar la red. Algunas cosas que ellos dicen, no podemos entender. Pero, a través de los gestos, podemos entender lo que quiere decir.
169	4	43104849	Sí que todos los días me encuentro en situaciones en las que necesito pedir informaciones. Lo más difícil es usar el tono o el término adecuado en situaciones diferentes para expresar la frustración, la prudencia etc.
173	4	43105825	Sí, lo más difícil para mí es pedir la información. cuando yo quiero saber la forma de conectar con alguien, y nosotras solo hemos vernos una vez o dos veces, pues yo no sé de qué forma parece natural y inofensiva.
176	4	43105833	sí, la empresa que se llama rayniar es muy mal. Siempre nos sirve muy mal. Sin decir la verdad a los extranjeros, estos siempre pierden el velo. He dicho a la dependienta que tiene que hacer todo rápidamente. Pero sigue hacerlo muy lento.
180	4	43105840	Cuando iba a Madrid, quería saber el horario de autobús, pero la información ya estaba cerrado. No sabía donde podría pedir información. Por fin, fui a pedir información de un policía.
182	4	43105848	Si, una vez mi móvil se remojó en el agua y no funcionaba, fui a una tienda para arreglarlo pero como tuve poca palabra sobre la máquina y el móvil fue hecho en China no pude explicárselo a la propietaria qué había pasado mi móvil.
184	4	43105857	una vez en el aeropuerto, mi paquete fue perdido y tengo que preguntar a los engargados, ellos dijeron rápidamente, y les dije que un poco despacio por favor
187	4	43105875	sí, pero he encontrado alguien darme información es muy buena, no es mala persona.
190	4	43105882	Cuando estaba en España, una vez quería decir algo diario con mi amigo, me daba cuenta de que nadie me diera caso.
191	4	43105885	sí, una vez cuando era en Barcelona, quiero saber como puedo llegar en un lugar, y después, pregunté una persona, pero no puedo aprenderlo que dices.
192	4	43105888	Una vez viajé en Barcelona, encontré muchas dificultades. Cuando compré el billete del tren, faltó poco tiempo. Corrí a la vía pero el tren ya había salido... Necesitaba consultar al staff y quería coger otro tren con el mismo billete.
198	4	43105922	como mi pronunciación no es muy bien, a veces no me pueden entender los españoles.
200	4	43105931	He preguntado muchas veces a muchas personas para algo, por ejemplo: en el banco, en la estación de autobús, en el supermercado... Unas veces, tengo un poco nervioso, pero creo que la situación puede practicar mi español hablado poco a poco.
201	4	43105954	Sí, cuando yo fui al aeropuerto a coger mi padre, no podía encontrar una información, pero en fin, la encontré, pero creía que la información es tan lejos del centro, y no es fácil para encontrar.
204	4	43106108	sí. había perdido la maleta en el aeropuerto de barcelona, el idioma es diferente, y no pude explicar muy bien.
206	4	43116559	El primer año cuando estuve en España, como tenía un nivel básico, escuchar y hablar es muy difícil para mí, sobre todo llamar a alguien por teléfono. Muchas veces la compañía de internet me llamó, pero no entendía nada, porque hablaba muy rápido y mascado, y en aquel entonces me dio mucho miedo de recibir la

			llamada desconocida.
214	4	43264926	Se pasó muchas veces que mis compañeros de la clase me dijeron cosas sobre las cosas divertitas como football, telenovlas es decir cosas muy españolas, no sé como les respondé.
	#CUEST.	ID Cuest.	Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que PEDIR Y DAR UNA OPINIÓN? Explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过需要询问和表达意见的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
163	4	43093998	esto tambien es un problema de la cultura, china es una sociedad bastante jerarquico, los profesores son los superiores para los estudiantes, como estudiante, debe demostrar respeto y admiración al profesor como unas virtudes, por eso cuando hay que dar una opinión o pedir información, debemos pensar antes de hacerlo. eso tambien ocurre a veces con los abuelos y los padres o los jefes.
178	4	43105835	ALGUNAS VECES UNOS PROFESORE NO PUEDEN ENDENDER MUY BIEN LO QUE QUIERO DECIR OY CREO QUE LAS ASIGTURAS SON MUY ABURRIDAS Y ALEJADAS DE NUESTRA VIDA
180	4	43105840	Una vez, tenía una clase de legislación con algunos compañeros españoles. Tenía que dar una opinión sobre la diferente entre la ley china y española. Pero no hice bien.
182	4	43105848	Una vez, estamos en la clase de aspectos financieros de la empresa, y discutimos el delito económico de China y España con los estudiantes españoles. Los españoles hablan muy rápido y a veces hablan catalán, casi no pudiera entender nada ni tampoco explicarme bien.
187	4	43105875	Una vez, creí que el profesor decía muy rápido, no pude entender muy bien, después de clase se lo dije.
189	4	43105881	Sí, cuando quise comprar un producto para limpiar la cara, no supe cómo describir cual necesité.
191	4	43105885	Unas veces, encontré que los explicaciones en clase son muy difícil, pero no sé como decir a mi profesor.
192	4	43105888	Una vez hablaba con un amigo español sobre la diferente situación entre China y España. Creía que era difícil expresar mi opinión porque él no podía entenderme.
198	4	43105922	LA SEMANA PASADA, ESTUVE RESFIRIADA POR ESO FUI AL HOSPITAL. CUANDO ME PIDIERON LOS DOCUMENTOS NECESARIOS ME CUESTÓ MUCHO. POR QUE NO SUPE QUE ERAN LOS DOCUMENTOS.
204	4	43106108	SÍ. PORQUE NO PUEDO ESPRESAR MUY BIEN LO QUE QUIERO HABLAR.
	#CUEST.	ID Cuest.	Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que EXPRESAR APROBACIÓN O DESAPROBACIÓN? Explícala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间是否遇到过表达赞同或不赞同的情况，却发现难以应付？请在下面的空白处进行解释。你可以讲述自己的多个经历。
163	4	43093998	cuando tenemos desaprobación, lo normales es guardar la desaprobación en el corazón sin decirlo, porque se considera bien educado sin decir la desaprobación, pero si se trata de la imagen del país o la dignidad que no se puede humillar, demostrarmos todo lo posible para expresar la aprobación.
170	4	43105800	cuando expreso aprobación, siempre existe la opinión contraria, y en aquel momento, no puedo explicar mi opinión claramente.
178	4	43105835	expresar es una cosa un poco difícil para los estudiantes chinos pero poco a poco tenemos también muchas ganas de expresar y participarnos
181	4	43105846	cuando yo hablo con una española que nunca conocido, expreso opiniones es un poco difícil para mí.
190	4	43105882	Hay muchas cosas que trata China como una mala nación en el periódico, pero siempre no sabemos que vamos a hacer.
198	4	43105922	SI. POR ejemplo cuando hablo con los españoles de la comida español siempre me cuesta, es que algunos tipos de la comida española no me gusta nada, pero pienso que si les digo que no me gusta nada no está bien.
201	4	43105954	Sí, pero no creo que es una cosa difícil para resolver. Cuando yo no estoy de acuerdo con eso, no voy a decir nada.
202	4	43106063	una vez, después de comer con unos amigos, encontramos unos españoles borrachos, sin ningún motivo, ellos dicen que china es muy mala. por que no puedo aceptar, y no puedo describirme apenas peleamos, y no puedo entender por que ocurrió este. estoy muy enfada
204	4	43106108	un poco. porque la cultura de cada país es distinta, no es fácil decir directamente sí o no.
207	4	43178386	Es difícil decir al compañero de piso que no ha cumplido su tarea de limpieza.
214	4	43264926	Los españoles, suelen quedar en las situaciones actuales, no les gusta a cambiar. Es difícil a explicar a ellos para adoptar unas cosas que está ocurriendo en China. Eso no es una dificultad de idioma sino que es una problema de la costumbre.

	#CUEST.	IDCuest.	Durante tu estancia en España, ¿te has encontrado alguna situación especialmente difícil en la que hayas tenido que EXPRESAR DESACUERDO? Explicala a continuación. Si quieres puedes contar más de una. 你在西班牙期间, 有没有遇到过特别难的需要表示反对的情况? 在下面介绍一下。如果你愿意, 可以多写几个情况。
178	4	43105835	cuando no estoy acuerdo con alguien voy a hablar mis razones consigo
180	4	43105840	Una vez, tenía una comunicación sobre la diferencia entre China y España con mi dueño de la casa. Pero él creyó que Taiwan no es una parte de China. Y expresía desacuerdo.
190	4	43105882	Cuando una amiga tiene una opinión, pero estoy en desacuerdo, y tenemos conflictos sobre esa cosa, especialmente, no nos damos caso a nadie. Estamos muy enfadadas.
204	4	43106108	sí. por ejemplo: ¿dónde vamos el sábado?
	#CUEST.	IDCuest.	S153
163	4	43093998	para expresar desconocimiento no es difícil, lo que pasa es que hay veces que los estudiantes chinos aunque no saben no preguntan para no molestar al profesor o la clase. tienen la costumbre de preguntarlo después de la clase.
174	4	43105828	Algunas veces, querría preguntar unas cosas, pero no sabía cómo explicarlas claramente.
178	4	43105835	si, como unas cosas sobre político o unas cosas privadas, lo que es difícil a preguntarle pero si solamente otras preguntas creo que no hay problema
182	4	43105848	Cuando tengo algunas dudas en clase, siempre levanto la mano y pregunto.
183	4	43105851	Cuando hay algún problema en mi piso, la dueña va a ayudarme. Pero a veces no entiendo lo que dice. Por una parte, habla muy rápido. Por otra, no conozco algunas palabras sobre la casa.
184	4	43105857	algunas veces quiero saber algo pero no se como se dice en español, pero ellos siempre entienden lo que quiero decir, que suerte
201	4	43105954	Sí, porque mi español no es bueno, y mi vocabulario es muy limitado.
207	4	43178386	A veces mi español no es bueno suficiente para expresarme.
214	4	43264926	Eso me parece un poco difícil porque a veces no puedo explicar bien lo que quiero decir porque hay que usar muchas palabras profesionales, prefiero a preguntar los profesores después de las clases.
	#CUEST.	IDCuest.	S157
163	4	43093998	la manera de expresar habilidad es diferente, si puedo tener un 10 voy a decir un 7, ser humilde es una virtud de los chinos, o sea nunca decir que es el mejor de todo aunque tiene la habilidad.
170	4	43105800	cuando pregunto a alguien sobre su habilidad para hacer algo, siempre necesito considerar si le hace enfadado mi pregunta.
180	4	43105840	Cuando juego con mis compañeros, ellas preguntó si puedo jugar bien
183	4	43105851	Cuando olvido hacer los ejercicios, no sé cómo explicar al profesor para que no se enfade.
	#CUEST.	IDCuest.	S165
161	4	43092925	para renunciar el nie. los que trabajan ahí siempre comporta mal con los extranjeros. para pedirles algo. es muy difícil
178	4	43105835	cuando queremos introducir algo o comenzamos un relato aclaramos todas las cosas en un buen dispuesto o plana es muy importante
182	4	43105848	Una vez, la mano fui contagiado por algún microbio, fui a la farmacia y consulté a la propietaria, pero no pude explicarme bien lo que pasaba con la mano.
183	4	43105851	Hace un mes, tenemos un debate entre los estudiantes españoles y nosotros. Cuando hablaba con ellos, no podría expresar completamente lo que pensé.
190	4	43105882	Creo que las palabras médicas siempre son muy difíciles de aprender, así que no me atrevo a consultar a los médicos.
201	4	43105954	Sí, tuve una enfermedad muy grave unos días antes, y cuando yo estaba en el hospital, es difícil para explicar al doctor.
	#CUEST.	IDCuest.	S170
163	4	43093998	no es bueno comentar algo malo detrás de alguien
173	4	43105825	Sí, algunas veces, para expresar sentimientos, no sé qué palabra puede describir exactamente lo que siento. Y es difícil expresar una matiz.
	#CUEST.	IDCuest.	S177

201	4	43105954	Sí, porque mi memoria no es bueno, siempre olvido cosas.
	#CUEST.	IDCuest.	S179
173	4	43105825	Muy difícil, es que la forma china es más indirecta, no sé en España cómo es mejor.
207	4	43178386	No conozco las palabras adecuadas para expresar el pesame.
	#CUEST.	IDCuest.	S181
170	4	43105800	no sé qué decir para proponer un brindis
178	4	43105835	salud
	#CUEST.	IDCuest.	S187
163	4	43093998	no hay costumbre de transmitir saludos o recuerdos en china.

