

Tests para la evaluación/correlación de la competencia pragmática y gramatical en estudiantes sinohablantes de español

ISABEL GIBERT

MAR GUTIÉRREZ-COLÓN

Universitat Rovira i Virgili

Received: 24/10/2022 Accepted: 17/03/2023

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.vi40.26369>

ISSN paper edition: 1697-7467, ISSN digital edition: 2695-8244

RESUMEN: Este artículo presenta un modelo para la evaluación de la competencia pragmática y gramatical del español para estudiantes sinohablantes. En concreto, se presentan dos tests, ambos creados especialmente para estos alumnos y se realiza un estudio piloto para comprobar si existe una correlación entre el nivel de gramática y el de pragmática en alumnos de español como lengua extranjera. El estudio se ha realizado sobre una muestra de 109 estudiantes sinohablantes de ELE y las herramientas empleadas han sido dos tests de nivel: uno que mide exclusivamente la gramática, adaptado de un test ya existente, y otro original, que mide el nivel de comprensión pragmática, desarrollado de forma íntegra por las autoras con todos los requisitos de un test estandarizado. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio es presentar un estudio que corrobora el hecho de que un buen nivel de gramática no implica necesariamente un buen nivel de dominio pragmático de la lengua. Además, en el artículo se incluye el test de pragmática creado por las autoras para que pueda ser utilizado por cualquier docente o investigador.

Palabras clave: test de pragmática, test de gramática, adquisición de segundas lenguas, Español como Lengua Extranjera, sinohablantes.

Tests for the evaluation/correlation of pragmatic and grammatical competence in Chinese-speaking students of Spanish

ABSTRACT: This article presents a model for the evaluation of the pragmatic and grammatical competence of Spanish in Chinese-speaking students. Specifically, two tests are presented, both created especially for these students, and a pilot study is carried out to check if there is a correlation between the level of grammar and pragmatics in students of Spanish as a foreign language. The study has been carried out on a sample of 109 Chinese-speaking students of ELE and the tools used have been two level tests: one that exclusively measures grammar and that has been adapted from an already existing test. And a second one, which measures the level of pragmatic understanding of the students and has been fully developed by the authors with all the requirements of a standardized test. Therefore, the result of this study is twofold: on the one hand, the tests are presented, so that they can be used by teachers; and on the other hand, a study that corroborates the fact that a good level of grammar does not necessarily imply a good level of pragmatic command of the language.

Key words: pragmatics level test, grammar level test, second language acquisition, Spanish as a foreign language, Chinese speaking students.

1. INTRODUCCIÓN

Conseguir que los estudiantes sean comunicativamente competentes en español (es decir, no solo gramaticalmente correctos, sino también pragmáticamente adecuados) pasa, por una parte, por un trabajo exhaustivo de las competencias pragmáticas en clase y, por otra, por lograr que dominen un conjunto de conocimientos extra gramaticales sin los cuales no lograrán comunicarse con éxito con los nativos hispanohablantes.

Por consiguiente, si podemos medir el nivel de comprensión y producción pragmática de los estudiantes y compararlo con su nivel gramatical de la lengua, obtendremos como resultado una imagen precisa de su nivel de dominio de la lengua y, así, los resultados obtenidos proporcionarán al profesorado información muy valiosa sobre las necesidades formativas de los aprendientes. Más aún, los datos proporcionados por los tests posibilitarán la creación de actividades, materiales y recursos docentes perfectamente adecuados y adaptados al grupo-meta para trabajar de forma más específica la competencia comunicativa del aprendiente, permitiendo contemplar los aspectos que originan procesos de transferencia pragmática al igual que lo hacen con la léxica, la sintáctica o la morfológica.

La programación de cursos en función de la evaluación de la lengua con tests de gramática u otras herramientas que no tienen en cuenta la pragmática provoca que los docentes lleguen a falsas conclusiones vinculadas a decisiones poco acertadas (Purpura, 2004, p.49).

Así, en este trabajo, establecemos la hipótesis de que el nivel de dominio gramatical de la lengua y su dominio de comprensión pragmática no son siempre correlativos en los aprendices sinohablantes de ELE con niveles gramaticales altos; luego, poder comparar los niveles de ambas competencias por separado aportará a la enseñanza de ELE una nueva perspectiva a la hora de crear materiales, idear actividades y, en definitiva, planificar los contenidos de los cursos. Así mismo, conocer el nivel de pragmática de los alumnos, revertirá en que los docentes y creadores de recursos didácticos seremos capaces de llevar al aula la pragmática de forma explícita y con tareas adecuadas a las necesidades de los estudiantes.

El objetivo de este artículo es realizar dicha comparación para que sirva de modelo a docentes. Para ello se han utilizado dos pruebas que miden estas dos competencias por separado: por una parte, un test que mide el nivel gramatical del alumno con las mínimas interferencias posibles relativas a otros aspectos de la lengua; y, por otra, un test de comprensión pragmática propiamente dicho (Gibert, Gutiérrez-Colón, Medina, 2021), que mide la competencia pragmática de forma totalmente independiente de la gramatical.

1.1. De la competencia comunicativa, la gramática y la pragmática

El concepto de competencia comunicativa es crucial para los estudios de adquisición de lenguas y la lingüística aplicada, por lo que, para profundizar en la correlación existente entre la gramática y la pragmática, se nos hace imprescindible remitirnos a la noción de competencia comunicativa, que tiene un carácter multidisciplinar. A pesar de los cambios que ha sufrido la definición de competencia comunicativa a lo largo de los años para adaptarse mejor al contexto y a su uso, existe unanimidad en que lo más relevante de la misma son los aspectos relacionados con el contexto comunicativo que se realiza a nivel textual, no simplemente oracional (Cenoz, 2004; Bagarić, 2007). Así pues, de acuerdo con los cuatro modelos de competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Bachman, 1990; Bachman y

Palmer, 1996; Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell, 1995), los estudiantes deben ser capaces de comunicarse no solo con el dominio de la fonética, el léxico o la gramática, sino que también deben dominar (producir y comprender) los actos de habla apropiados al contexto, es decir, ser comunicativamente competentes a un nivel textual, más allá de la oración. En este sentido, podemos 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 esta está relacionada tanto con procesos cognitivos como con procesos afectivos varios. (Alvarez, 2015, p.120).

Con todo, gramática y pragmática están inevitablemente unidas cuando nos referimos al principal objetivo de la lengua que es la comunicación (Purpura, 2004, p.61). De ahí que Purpura proponga una definición teórica del conocimiento lingüístico en el que se relacionan dos componentes de este: 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 nos referimos al sentido gramatical de un enunciado es común equipararlo al sentido literal, cuando un significado literal no resulta suficientemente comprensible para el oyente hay que recurrir a la información que proporciona la pragmática, es decir, la intención del hablante, los conocimientos compartidos, entre otros.

La dificultad de definir la relación entre la gramática y la pragmática reside, probablemente, en la complejidad de su entramado, las complejas relaciones entre la gramática, la semántica y la pragmática (vinculada al uso, usuario o componente inferencial de la lengua), así como el uso de la lengua relacionado con la cultura. Tradicionalmente, existe la creencia generalizada de que una lengua se puede dominar si se domina su gramática, sin embargo, esto dista mucho de la realidad, ya que históricamente se ha entendido que la gramática es solo la parte lógica y formal de la lengua. Por su parte, Hymes (1972) sostiene que la competencia comunicativa no debe ceñirse solo a la gramática, sino que debe tener en cuenta otros aspectos que consideren la adecuación o no adecuación de los enunciados. En realidad, la lengua está formada por un conjunto de gramáticas parciales, entre las cuales encontramos la gramática de los signos extralingüísticos, que depende del contexto, la llamada gramática-pragmática, cuyo conocimiento asegura el poder comunicarnos adecuadamente (Sánchez, 2009, p.10)

El conocimiento gramatical incluye tanto la forma como el significado (comprensión de las formas lingüísticas y del significado literal), y, 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, relacionadas con el significado intencional. Así, un enunciado, además del significado literal, esconde un significado pragmático (sociolingüístico, sociocultural, etc.).

A pesar de que la competencia gramatical es fundamental para la competencia comunicativa, cuando planificamos la enseñanza de la gramática «se debe tener en cuenta [...] el

rendimiento comunicativo que generan las distintas categorías gramaticales [...]» (Consejo de Europa, 2002, p.150). Asimismo, hay que tener en cuenta «la carga de aprendizaje y [...] el grado de efectividad de las prioridades» (Consejo de Europa, 2002, p.150) considerando la lengua materna de los alumnos y el tipo de discurso (auténtico o adaptado).

Si nos acercamos a la relación entre gramática y pragmática desde el PCIC y el MCER, vemos que el primero afirma en la introducción del inventario de «Tácticas y estrategias pragmáticas» que ambas disciplinas

[...]difieren en la perspectiva del análisis [de la lengua]. Si la primera describe y explica la estructura de la lengua, [...], 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 [...]. (Instituto Cervantes, 2007, pp.251-252)

Por su parte, el segundo lo aborda con las siguientes palabras:

Generalmente, se considera que *la oración*, propiamente, es el ámbito de descripción gramatical. Sin embargo, algunas referencias internas o intratextuales [...] se pueden tratar más como parte de la competencia lingüística que de la pragmática [...]. (Consejo de Europa, 2002, p.151)

Por lo tanto, si lo que buscamos es generar un proceso de aprendizaje contextualizado con una adquisición de la gramática efectivamente comunicativa, esta deberá enseñarse y aprenderse en estrecha relación con la pragmática (Gibert, Gutiérrez-Colón, 2014).

Metodología

La investigación se realizó aplicando una metodología cuantitativa en la que se compararon los datos obtenidos de los resultados de dos tests en los que se medía, por un lado, el nivel de gramática de los participantes y, por otro lado, su nivel de comprensión pragmática.

Así, para poder conseguir el objetivo de medir la gramática y la pragmática independientemente, se idearon especialmente para la investigación dos pruebas de nivel (una puramente gramatical y otra esencialmente pragmática). Las pruebas pasaron la evaluación de un tribunal de expertos y se pilotaron en nativos. Una vez corroborada su validez por expertos y nativos, se administraron a una muestra estadísticamente significativa de estudiantes chinos. Para poder estandarizarlas un total de 140 participantes respondieron el test y (N1=137) y 56 el retest (N1=56), un 16,4% hombres y un 63,6% mujeres.

Para diseñar el test de nivel de gramática y desarrollar el test de nivel de comprensión pragmática, se aplicó una metodología correlacional o psicométrica, mediante la cual se describieron variables y se analizaron sus relaciones a partir de una muestra representativa de sujetos.

2.1. Descripción del test de gramática

Oller (1979) cuando hace referencia a los tests de lengua utiliza el concepto *expectancy grammar*, concepto 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 afirma que estas relaciones se producen siempre de la misma forma, un tipo de *pragmatic expectancy grammar*. Según las expectativas puestas bajo el prisma 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*» (Oller, 1979, p.33). Precisamente esto es lo que se quiso evitar con la adaptación del test de nivel de gramática para este estudio.

Por otra parte, en *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 esta y elaborar pruebas, 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. Purpura describe el concepto de gramática en los distintos modelos comunicativos y afirma que la gramática debe evaluarse independientemente de la pragmática y esto es lo que hicimos.

En este sentido, la prueba de gramática fue una adaptación de un test de nivel de Gozalo, P., y Martín, M. (2008). Se seleccionaron las preguntas de cada nivel que estaban estrictamente relacionadas con contenidos gramaticales y se descartaron aquellas en las que el léxico, la pragmática, la sociocultura u otros aspectos de índole diferente a lo puramente gramatical tenían una carga significativa. Por una parte, el test se validó, a partir del método de expertos, es decir, administrándolo a profesorado de español como lengua extranjera; por otra parte, pilotándolo con estudiantes de ELE de nivel C2, así como con nativos. Esta doble validación, con expertos y con el pilotaje, confirmó que lo que se estaba midiendo era efectivamente la gramática y no la pragmática.

La prueba consta de 60 preguntas de elección múltiple con una sola respuesta correcta, 20 preguntas para los niveles A1 y A2, 20 preguntas para los niveles B1 y B2 respectivamente, y 20 preguntas para los niveles C1 y C2. La dificultad de las preguntas va en aumento según el nivel que están midiendo. Para el estudio consideramos nivel inicial de lengua el A1, básico el A2, intermedio bajo el B1, intermedio el B2 y EEE4, y superior el C1, C2 y EEE8. A fin de que los participantes en la prueba no se vean afectados por el cansancio, estos empiezan el test en el nivel que declaran tener, y, si ese nivel les parece demasiado fácil, pueden saltar al nivel siguiente.

El test puede consultarse íntegramente en el siguiente link: <https://www.encuestafacil.com/respweb/cuestionarios.aspx?EID=1539284>

2.2. Descripción del test de pragmática

Fruto de los enfoques comunicativos introducidos en los años 70, los tests de lengua se han ido adaptando y se han centrado en medir sobre todo la competencia de los aprendientes desde una perspectiva funcional. Sin embargo, el test que se desarrolló para llevar a cabo este estudio va más allá de esta competencia funcional y, como se ha mencionado anteriormente, tiene como objetivo separar la competencia de la comprensión pragmática del conocimiento y la competencia lingüística de los estudiantes.

El test de nivel de comprensión pragmática sigue el marco propuesto por Hudson, Demter y Brown (1992, 1995) y toma como ejemplo el diseñado por Roever (2005), así como

las directrices marcadas por Bardovi-Harlig y Dörnyei (1998), Liu (2004), Roever (2001) y Schauer (2009). Sin embargo, su singularidad radica en que 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.

El test se desarrolló aplicando estrictamente las cualidades propuestas por Bachman y Palmer (1996, p.17): fiabilidad, validez, autenticidad, interactividad, impacto y factibilidad. (Gibert y Gutiérrez-Colón, 2020 (a)). Las situaciones se crearon sobre un test de generación ejemplar que se había elaborado previamente (Gibert, Gutiérrez-Colón, 2020 (b)).

La importancia que tiene conocer en detalle las necesidades del grupo-meta nos llevó a realizar un análisis de necesidades del grupo al que va dirigido el test, así como otro análisis del tipo de actividades identificadas como eficientes por anteriores estudios (Hudson, Detmer, y Brown, 1992; Hudson, Brown y Detmer, 1995; Brown y Hudson, 2002; Liu, 2004; Roever, 2005; Schauer, 2009; Taguchi, 2008), permitiéndonos conseguir un test totalmente a medida. Estos análisis fueron esenciales para la identificación y selección del uso del español, como también lo fueron para la decisión sobre qué tareas y qué muestras de lengua eran válidas y apropiadas.

Por otra parte, el test de nivel de comprensión pragmática (Gibert, Gutiérrez-Colón y Medina, 2021) es una prueba más genérica que las que habitualmente se encuentran, ya que no hace hincapié en ningún acto de habla específico, sino que trabaja sobre las situaciones que los propios estudiantes identificaron con un nivel concreto de dificultad en un estudio previo basado en la generación ejemplar (Gibert y Gutiérrez-Colón, 2020 (b)). Hasta el momento, el conocimiento de la comprensión (y producción) pragmática de los estudiantes de lengua extranjera se había abordado básicamente a partir de actos de habla concretos (la queja, peticiones, disculpas, etc.) y, sobre todo, en inglés. En muy pocas ocasiones se ha hecho desde la idea de competencia global (Bachelor, 2016, p.149).

El test, compuesto por 54 preguntas, está dividido en tres secciones: (1) rutinas conversacionales, con 18 ítems en los que 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; (2) implicaturas, con 18 ítems en los que 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; y (3) actos de habla, con 18 ítems en los que se describe una situación para contextualizar y se presenta un diálogo de dos réplicas con una sola réplica.

Los resultados obtenidos del test de pragmática nos permitieron reorganizar las preguntas por nivel de dificultad según el número de aciertos de los participantes: a más aciertos más fácil se considera la pregunta, y a menos aciertos más difícil. De esta forma obtuvimos cuatro niveles de dominio pragmático: inicial, básico, intermedio y superior. En resumen, esta prueba de pragmática cumple con todos los requisitos de un test estandarizado y se basa en la comprensión de los actos de habla, las rutinas y las implicaturas tomando como modelo el test que Roever (2005) había elaborado como herramienta de investigación del aprendizaje de la pragmática en estudiantes de inglés como lengua extranjera.

Puede consultarse el test de nivel de pragmática del español para estudiantes sinohablantes de ELE íntegramente en el siguiente enlace: <http://onomazein.letras.uc.cl/index.php/onom/article/view/41509/33455>

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Según los resultados obtenidos, el nivel gramatical incide, como es obvio, en el de comprensión pragmática, sobre todo entre las puntuaciones altas, aunque no está directamente relacionado, como se pudo observar también en los estadísticos calculados al efecto. Desde el punto de vista estadístico, para ver la relación entre pragmática y gramática se pudo calcular la correlación entre ambas puntuaciones. El coeficiente de correlación lineal de Pearson vale 0,192 y no resultó estadísticamente significativo ($p > 0,067$). Si bien aumentando el tamaño muestral se podría alcanzar la significación estadística, la relación entre las puntuaciones de pragmática y gramática es muy pequeña: solo 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 solo pueden explicar el 3,68% del rendimiento de la pragmática. Queda pues, más de un 96% de la pragmática por explicar. Este ensayo no contradice los resultados obtenidos por muchos investigadores en los que se revela que el nivel de pragmática es directamente proporcional al nivel de gramática (Bardovi-Harlig, 1998, 2003; Hakansson & Norrby, 2005; Hoffman-Hicks 1992; Ran, 2007; Wedgwood, 2012).

El análisis detallado de los resultados indica que en los estudiantes con niveles altos de conocimientos gramaticales coinciden con aquellos que tienen una competencia pragmática más elevada. El 41% de los estudiantes estaban en posesión del diploma EEE8, un C2 o un C1 de español del MCER, mientras que el 50% tenían el diploma EEE4 o un B2 (el 9% (N=2), uno de los cuales con pareja española. Por consiguiente, la gran mayoría de los estudiantes con un nivel superior de pragmática pueden tener un nivel intermedio, avanzado o superior de gramática.

La correlación entre el nivel gramatical y el de pragmática de niveles intermedio y básico no muestra homogeneidad. De los estudiantes con un nivel de pragmática intermedio la gran mayoría tenía un nivel de gramática correspondiente a B1, sin embargo, un 14% tenía un nivel de gramática superior (C1 o EEE8). Destaca el hecho de que el 59% de los estudiantes demostró un nivel de gramática correspondiente al B2 y un 40% había aprobado el EEE4. Se deduce pues, que un nivel de pragmática intermedio normalmente se correlaciona a un nivel de gramática superior al de pragmática.

En cuanto a los niveles inferiores, cabe subrayar el hecho de que en el nivel de pragmática básico siguen apareciendo de forma significativa, estudiantes con niveles gramaticales intermedios (B2 y EEE4). Los números absolutos coinciden en lo que también se puede observar en el análisis del nivel intermedio: de un total de 26 estudiantes que situamos en este nivel básico de pragmática, 7 de ellos son estudiantes con el EEE4.

Estos datos nos pueden acercar a la confirmación de que las certificaciones chinas tienen menos carga pragmática que las españolas y que los estudiantes con un nivel gramatical de lengua avanzado o superior no tiene por qué tener un nivel pragmático equivalente. Sabemos que las clases son mayoritariamente unidireccionales (profesor-alumno) y que no hay prácticamente interacción ni actividades de simulación de situaciones reales.

Los resultados que se muestran en el nivel inicial apoyan la tesis de que el nivel oficial de español en China (el EEE4) tiene una carga pragmática muy baja y eso se evidencia con los resultados del nivel inicial de pragmática. El 69% (N=9) de los estudiantes con un nivel inicial de pragmática habían obtenido el diploma de nivel EEE4, mientras que el 30% (N=4) tenían un nivel de gramática correspondiente al B1.

Estos datos nos confirman la gran dispersión que puede presentar la relación entre la gramática y la pragmática y corroboran los estudios existentes: los estudiantes con niveles altos de pragmática también tienen niveles altos de gramática, pero un cierto nivel de gramática no indica necesariamente el correspondiente nivel en el dominio de la pragmática (Gibert y Gutiérrez-Colón, 2014).

4. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación vienen a corroborar lo que apuntaban algunos estudios existentes en otras lenguas (Hassall, 1997; Hakansson y Norrby, 2005; Liu, 2004). Hassall (1997) comprueba en su estudio que un bajo dominio de la gramática equivale a un bajo dominio de la pragmática, pero que existen aprendientes con un alto dominio gramatical que, sin embargo, tienen un escaso dominio pragmático. El estudio coincide aquí también con las afirmaciones de Hakansson y Norrby (2005) sobre la existencia de evidencias de que todos los estudiantes con bajo nivel gramatical tienen un bajo nivel de dominio de la pragmática y de que los estudiantes con un nivel de pragmática superior siempre coinciden con aquellos que poseen un mayor nivel gramatical. No obstante, Hakansson y Norrby (2005) observaron lo que han revelado los resultados obtenidos de la comparación del test de pragmática y el de gramática de esta investigación: ningún estudiante que demuestre un nivel gramatical bajo mostrará una competencia pragmática alta, aunque sí se dan casos de estudiantes con niveles gramaticales altos que no poseen una competencia pragmática equivalente. Este último caso podría ser de estudiantes que han estudiado la lengua española en clase, con muy baja producción.

5. APLICACIONES DOCENTES

El trabajo que nos ocupa abre nuevos campos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera: es necesario que los profesionales del ámbito sigamos indagando en la pragmática de la interlengua para averiguar las necesidades de los estudiantes en cuanto a competencia pragmática. Con la información que nos puede proporcionar un test de pragmática y su correlación con un test de gramática, podremos decidir los contenidos pragmáticos que nuestros alumnos necesitan adquirir y trabajarlos en el aula con tareas concretas, no solo de comprensión, sino también de expresión pragmática.

Los docentes tienen que preparar a sus estudiantes para que sean no solo gramaticalmente, sino también pragmáticamente competentes, y, por lo tanto, la pragmática se debe enseñar explícitamente en la clase proporcionando las actividades y el input necesario para que los estudiantes, 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. Tanto el contacto en vivo con la pragmática, como la enseñanza explícita de la misma, siempre que se proporcione suficiente input a los estudiantes, ayudará a equilibrar el dominio de la gramática con el de la pragmática (Ellis, 1994).

Así, llevar al aula actividades en las que se trabajen las rutinas conversacionales, muy ligadas a los exponentes lingüísticos fijados a situaciones cotidianas, permite al aprendiente adecuar su comportamiento lingüístico a cada contexto de comunicación. Estas fórmulas lingüísticas se repiten siempre de forma ritualizada en los mismos contextos y su enseñanza explícita hace que los estudiantes sean competentes en el ámbito trabajado, ya que, como afirma Hymes (1962), es imposible describir los hábitos lingüísticos de una comunidad de forma exhaustiva y, por ende, transmitirlos de forma general a los discentes de una lengua sin centrarse detalladamente en los mismos. La falta de dominio de las rutinas puede llevar al hablante no-nativo a ocasionar conflicto en las relaciones sociales o, cuanto menos, desconcierto.

Es bien sabido que un hablante de una segunda lengua o lengua extranjera puede conocer el significado de cada una de las palabras de un enunciado, pero no comprender 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 (Coulmas, 1981). No usar las rutinas o su uso inadecuado es un hecho común entre los aprendientes y, en muchos casos, culmina en múltiples errores por parte de estos hablantes con un nivel de dominio de la lengua avanzado (Roever, 2005).

Referente a las implicaturas, estas están directamente relacionadas con el principio de cooperación de Grice, así como con sus máximas conversacionales. Las conclusiones 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 hablantes no-nativos aparecen cuando estas no forman parte de un contexto inmediato, sino que se fundamentan en algún aspecto de la cultura. En este sentido, las implicaturas idiosincrásicas son paradójicamente las más fáciles de aprender y las más difíciles de enseñar formalmente. Aplicando una metodología de enseñanza explícita para las implicaturas formulaicas se conseguirá, como demostró Bouton (1994a) que los estudiantes mejoren considerablemente la comprensión de las mismas.

Finalmente, es preciso hablar de la enseñanza y el aprendizaje de los actos de habla. Tradicionalmente los estudios de pragmática de la interlengua han tomado los actos de habla como base de la investigación, ya que la enseñanza comunicativa de segundas lenguas y lenguas extranjeras se apoya en las funciones comunicativas, concepto íntimamente relacionado con los actos de habla. La teoría de los actos de habla sistematiza las intenciones comunicativas de los hablantes y su codificación lingüística en contexto (Blum-Kulka, 2000). 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. De hecho, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002, p.9) se refiere a ellos dentro del contexto de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extrajeras como “[...] actividades [que] forman parte de un contexto social más amplio, que por sí solo puede otorgarles pleno sentido”, dejando patente la importancia de trabajarlos en clase siempre contextualizados y relacionados con la competencia sociocultural.

Por consiguiente, los materiales didácticos que llevemos al aula deben incorporar situaciones de la vida cotidiana, también relacionadas con los estudios y el trabajo, así como 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 Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2007) como el Marco Común Europeo de Referencia para

las Lenguas (Consejo de Europa, 2002). Así, 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 un input audiovisual que permita captar de forma rápida y muy contextualizada la realidad hispana (española o hispanoamericana) que se quiere trabajar. Una buena programación de contenidos y tareas que aborden la pragmática ayudará a equilibrar el dominio de la gramática con la pragmática (Ellis, 1994).

La comprensión pragmática se puede tratar a partir de vídeos que presenten situaciones humorísticas, situaciones conflictivas que lleven a malentendidos causados por una comprensión pragmática insuficiente, o incluso textos debidamente contextualizados (por ejemplo, intercambios comunicativos mediante mensajería instantánea o incluso malentendidos debidos al uso de algunos emojis); en cambio, la producción pragmática puede abordarse desde tareas de compleción del discurso, es decir, actividades en las que los estudiantes deban completar el discurso escrito debidamente contextualizado (tanto en situaciones formales como informales, en intercambios escritos como correos electrónicos, mensajería instantánea), a través de vídeos, ya sea subtitulando o doblando escenas de cine, publicidad, etc., contar chistes, juegos de rol con elementos sorpresa (cada personaje tiene unas características desconocidas por el otro personaje), ironías, o debates sobre la adecuación o no de ejemplos concretos de la lengua.

En definitiva, conocer las necesidades de los estudiantes a partir de un test de comprensión pragmática acercará a docentes y aprendientes de forma sistemática y explícita a la consciencia pragmática y a desarrollar la consciencia sobre la lengua y la comunicación, así como sobre las estrategias metacognitivas.

6. PERSPECTIVAS

Queda todavía mucho por hacer en el estudio de la pragmática de la interlengua en estudiantes de español como lengua extranjera, y, entre ello, está la creación de un test estandarizado que pueda medir el nivel de producción pragmática de los estudiantes de forma independiente a la medición de su nivel de gramática. Este test permitiría a los investigadores seguir indagando sobre cómo se produce la adquisición de la pragmática en hablantes no-nativos y cómo pueden ayudar a adquirir esta competencia de forma más rápida.

Como se ha podido ver a lo largo de estas páginas, el nivel de gramática no siempre coincide con el nivel de pragmática de los estudiantes y poderlo hacer exige otro tipo de instrumentos que todavía están por desarrollar y que permitan medir la producción pragmática a partir de la observación de interacciones reales, la participación en redes sociales o entrevistas, entrevistas personales o, como ya se ha apuntado en el epígrafe anterior, la compleción del discurso y la interpretación de actuaciones audiovisuales con la elaboración de subtítulos.

En definitiva, desarrollar un test que mida la producción pragmática de los hablantes de español como segunda lengua o lengua extranjera se hace necesario para poder valorar de forma completa el nivel de pragmática de estos hablantes.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, A. (2015). El análisis contrastivo cultural como método de partida en el aula con estudiantes sinohablantes. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (Ed.) *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 117-130). Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

- Gibert, I. y Gutiérrez-Colón, M. (2014). Estudiantes Sinohablantes de Español en Programas de Inmersión Lingüística ¿Fusión de Metodologías? *Revista Gramma*, 25 (53), 92-108.
- Gibert, I. (2014). *Pragmática de la interlengua: desarrollo de un test de nivel de comprensión pragmática para estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera*. [Tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili.
- Gibert, I. y Gutiérrez-Colón, M. (2020a). Desarrollo de un test de comprensión pragmática para estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. *Onomazein*, 49, 115-139. <https://doi.org/10.7764/onomazein.49.07>
- Gibert, I. y Gutiérrez-Colón, M. (2020b). Preliminary study for the creation of a test of pragmatics for Chinese students of Spanish as a Foreign Language. *Onomazein*, 50, 86-204. <https://doi.org/10.7764/onomazein.50.08>
- Gibert, I., Gutiérrez-Colón, M., y Medina, P. (2021). Test de nivel de comprensión pragmática para estudiantes sinohablantes de español como lengua extranjera. *Onomazein*, 52, 162-194. <https://doi.org/10.7764/onomazein.52.10>
- Bachelor, J. (2016). La Interdependencia pragmático-gramatical en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE). *Lenguaje*, 44 (2), 147-175. <http://dx.doi.org/10.25100/lenguaje.v44i2.4619>.
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1191/0265532203lt268x>
- Bachman, L.F. y Palmer, A.S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press. DOI: 10.2307/328718
- Bagarić, V., & Mihaljević Djigunović, J. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, 8(1), 94-103.
- Bardovi-Harlig, K. (2003). Understanding the role of grammar in the acquisition of L2 pragmatics. En A. Martínez, E. Usó y A. Fernández (Eds.), *Pragmatic competence and Foreign Language Teaching*, (pp. 21-44). Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- 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), 233-259. <https://doi.org/10.2307/3587583>
- Brown, J.D. y Hudson, T. (2002). *Criterion-referenced language testing*. Cambridge University Press.
- Blum-Kulka, S. (2000). Pragmática del discurso. En T. A. Van Dijk (Ed.), *El discurso de la interacción social* (pp. 67-97). Gedisa.
- Bouton, L.F. (1988). A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English. *World Englishes*, 7(2), 183-96.
- 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*, 5, 88-109. <https://eric.ed.gov/?id=ED398742>
- Bouton, L.F. (1994b). Conversational implicature in a second language: Learned slowly when not deliberately taught. *Journal of Pragmatics*, 22, 157-167. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90065-5](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90065-5)
- Bouton, L. F. (1999). *The amenability of implicature to focused classroom instruction* [Ponencia en congreso]. TESOL 1999, New York, USA.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Celce-Murcia, M.; Dörnyei, Z. y Turrell, S. (1995). A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6, 5-35. <https://doi.org/10.5070/L462005216>

- Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera*. SGEL, (pp. 449 – 465). Disponible en: <https://bit.ly/2NhMncA>
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD y Anaya. Recuperado 17/08/2014. Disponible en <https://bit.ly/3VQ83kh>
- Coulmas, F. (1981). *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. Mouton.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Gozalo, P., y Martín, M. (2008). *Pruebas de nivel: Modelos de examen de clasificación*. SGEL.
- Hakansson, G. y Norrby, C. (2005). Grammar and pragmatics: Swedish as a foreign language. En S. Foster-Cohen, M. García & J.Cenoz (Eds.), *EUROSLA Yearbook*, 5 (pp. 137-161). John Benjamins Publishing Company.
- Hassall, T. (1997). *Requests by Australian learners of Indonesian* [Tesis doctoral inédita]. Australian National University.
- Hymes, D. H. (1962). The ethnography of speaking. En T. Gladwin y W. C. Sturtevant (Eds.), *Anthropology and human behavior* (pp. 13-53). Anthropological Society of Washington.
- Hoffman-Hicks, S. (1992). Linguistic and pragmatic competence: Their relationship in the overall competence of the language learner. *Pragmatics and Language Learning Monograph Series*, 3, 66-80. <https://eric.ed.gov/?id=ED395522>
- Hudson, T., Brown, J.D. y Detmer, E. (1995). *Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics*. Second Language Teaching Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Hudson, T., Detmer, E. y Brown, J. (1992). *A framework for testing cross-cultural pragmatics*. Second Language Teaching Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Colmes, (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.
- Instituto Cervantes. (2007). *Plan curricular del instituto cervantes: Niveles de referencia para el español* (2a ed.). Biblioteca Nueva.
- Liu, J. (2004). *Measuring interlanguage pragmatic knowledge of Chinese EFL learners*. [Tesis doctoral inédita]. City University of Hong Kong.
- Oller, J.W. (1979). *Language tests at school: A pragmatic approach* (4th ed.). Longman.
- Purpura, J. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge University Press.
- Ran, L. (2007). The relationship between linguistic proficiency and pragmatic ability. *US-China Foreign Language*, 5, 13-17.
- Roever, C. (2001). *A web-based test of interlanguage pragmalinguistic knowledge: Speech acts, routines, and implicatures*. [Tesis doctoral inédita]. University of Hawai'i.
- Roever, C. (2005). *Testing ESL Pragmatics: Development and Validation of a Web-based Assessment Battery*. Peter Lang.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: Métodos y enfoques*. SGEL.
- Schauer, G.A. (2009). *Interlanguage pragmatic development. The study abroad context*. Continuum.
- Taguchi, N. (2008). Pragmatic comprehension in Japanese as foreign language. *The Modern Language Journal*, IV (92), 558-576.
- Wedgwood, D. (2012). Pragmatic demands on the form of grammar: Theoretical and methodological limitations on the grammatical code. *The Linguistic Review*, 29 (4), 545-562. <https://doi.org/10.1515/tlr-2012-0019>