

La enseñanza de ELE desde la perspectiva pragmática: marcos interpretativos e instrucción docente

JUAN PABLO CARMONA GARCÍA

Escuela Oficial de Idiomas, Granada

Received: 2025-05-05 / Accepted: 2025-10-14

DOI: <https://doi.org/10.30827/portalin.viXV.33723>

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

RESUMEN: Este artículo expone los resultados de una investigación de las interacciones orales de estudiantes de español como lengua extranjera de nivel Intermedio B1(según el MCERL), recopiladas durante un trabajo de campo etnográfico de enero a junio de 2022 en un centro de enseñanza público. El análisis, fundamentado en la perspectiva pragmática e integrando elementos de la lingüística interaccional y el análisis conversacional, permite identificar los patrones interactivos y los marcos interpretativos que activan los aprendientes. Los resultados contribuyen al diseño de propuestas de instrucción docente explícita y a entender mejor el proceso de enseñanza/aprendizaje del componente pragmático en el aula.

Palabras clave: pragmática, interacción, marcos interpretativos, etnografía, instrucción docente

The teaching of Spanish as a foreign language from a pragmatic perspective: interpretive frameworks and teacher instruction

ABSTRACT: This article presents the findings of a study on the oral interactions of Spanish as a foreign language learners at the B1 Intermediate level (according to the CEFR), based on data collected during ethnographic fieldwork conducted from January to June 2022 in a public educational institution. The analysis, grounded in a pragmatic perspective and incorporating elements from interactional linguistics and conversation analysis, enables the identification of interactional patterns and interpretive frameworks activated by the learners. The results contribute to the design of explicit teacher instruction proposals and to a better understanding of the teaching and learning process of the pragmatic component in the classroom.

Keywords: pragmatics, interaction, interpretive frameworks, ethnography, teacher instruction.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, con la aparición y consolidación de los métodos, actuaciones docentes y programas basados en presupuestos comunicativos, la enseñanza del español como lengua extranjera (LE), segunda lengua (L2) o lengua adicional (LA) desde una perspectiva pragmática no solo ha permitido el trabajo de la lengua en el aula como un hecho lingüístico contextualizado, sino trascender el simple conocimiento de sus reglas gramaticales para dar cuenta de las normas socioculturales y comunicativas que determinan esos usos.

Cuando se adopta un enfoque pragmático el concepto clave es la *adecuación*, al igual que la *gramaticalidad* lo es de la gramática. Si un enunciado o conjunto de enunciados se

ajustan a una situación comunicativa y a un contexto discursivo, estos serán adecuados o apropiados; pero si no serán catalogados de inadecuados o inapropiados. Cabe señalar, si introducimos una perspectiva intercultural, que las normas, máximas o principios que regulan los intercambios comunicativos pueden variar de una cultura a otra e incluso de una situación a otra, esto es, en función de sus factores contextuales.

El aula de español, como espacio comunicativo, social, cultural y discursivo, es también un microcosmos de instrucción pragmática en el que el alumnado participa en múltiples y variadas situaciones para propiciar el desarrollo de su *competencia comunicativa* (Hymes, 1971; Llobera, 1995; Cenoz, 1996; Tusón, 1996; Gumperz, 2002), promoviendo una comunicación efectiva y adecuada mediante el uso de recursos verbales, no verbales y estratégicos disponibles, construyendo enunciados relevantes que se ajusten a sus intenciones comunicativas y al contexto interpersonal en el que se desarrollan.

Además, como antes señalábamos, pese a que las culturas se diferencian notablemente en sus estilos interaccionales, un modo pragmáticamente diferente de hablar -y comprender- suele llevar a evaluaciones negativas y peyorativas del otro, así como a la construcción de estereotipos mutuos. Por ello, la enseñanza explícita de la pragmática debe mostrar al alumnado a desenvolverse en situaciones comunicativas, donde operan marcos interpretativos específicos, en los que el conocimiento de las presuposiciones, normas y expectativas les ayudará a prevenir problemas comunicativos en sus encuentros interculturales. Diversas investigaciones han demostrado la falta de adecuación pragmática, por parte de hablantes no nativos de la lengua española, en situaciones comunicativas específicas por el escaso valor otorgado al componente pragmático en el currículo de los cursos de ELE/EL2 (Félix-Brasdefer, 2004; Murillo, 2004; Urbina, 2009; Franco, 2014).

Este artículo presenta los resultados de una investigación en la que se estudian: 1) las interacciones orales de los estudiantes de español como lengua extranjera de nivel Intermedio B1, según el MCERL (Consejo de Europa, 2002); 2) la adecuación pragmática en los intercambios comunicativos propuestos (invitaciones, ofrecimientos y peticiones); 3) las estrategias pragmáticas empleadas en la negociación de significados y en la construcción del sentido interaccional sobre la base de los guiones, escenarios o marcos interpretativos. En definitiva, desde esta perspectiva pragmática se describen los patrones que subyacen en los intercambios comunicativos analizados y las secuencias rutinarias de comportamiento interaccional de los aprendices.

Los datos empleados han sido recogidos durante el desarrollo de un trabajo de campo etnográfico (observación participante, autoobservación, elaboración de un diario de campo, seguimiento de las clases, revisión de documentos curriculares, análisis de los materiales de clase y de otros del mismo nivel), realizado en un centro público de enseñanza, la Escuela Oficial de Idiomas de Granada, de enero a junio de 2022. Así, se han grabado treinta y siete horas de clase en formato de audio, de los que se han transcrito 18 ejemplos de juego de roles, 2 fragmentos de clases de instrucción sobre adecuación pragmática y 3 interacciones de aula.

El análisis de los datos obtenidos se basa en los conceptos de los estudios de la pragmática (Gumperz, 1982; Levinson, 1989; Reyes, 1995; Leech, 1997; Escandell, 1996, 2016; Escandell, Amenós y Ahern, 2020; Calsamiglia y Tusón, 1999; Verschueren, 2002), lingüística interaccional (Mondada, 2001; Moore y Nussbaum, 2013) y análisis de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974, 1977; Tusón, 1997, 2002).

Este trabajo, basado en una propuesta de instrucción docente explícita, nos pretende ayudar a entender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje del componente pragmático en el aula de español como lengua extranjera, así como a orientar nuestra actividad docente para establecer objetivos, programar actividades, evaluar resultados y desarrollar de forma más pormenorizada la competencia comunicativa oral de nuestros estudiantes con el desarrollo de un modelo de enseñanza de adecuación pragmática de reflexión y práctica metacomunicativa desde el trabajo con los marcos interpretativos.

2. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Los presupuestos teóricos y conceptuales de este trabajo se basan en la pragmática, la lingüística interaccional y el análisis conversacional.

2.1. Pragmática

El objetivo de la pragmática, en palabras de Reyes (1995, p. 7), radica en averiguar “los procesos por medio de los cuales los seres humanos producimos e interpretamos significados cuando usamos el lenguaje”. Los diferentes estudios de pragmática permiten descubrir las regularidades de nuestros intercambios comunicativos (Gumperz, 1982; Levinson, 1989; Leech, 1997; Reyes, 1995; Escandell, 1996, 2016; Escandell, Amenós y Ahern, 2020; Calsamiglia y Tusón, 1999; Verschueren, 2002; Portolés, 2004; Dumitrescu, 2011; Gutiérrez, 2015; Payrató, 2018; Félix-Brasdefer, 2019).

El uso de la lengua es, negociable, variable y adaptable, siguiendo la propuesta de Verschueren (2002, pp. 114-124), pero además estratégico (Briz, 1998). Variable porque depende de las múltiples elecciones que hace el hablante entre todas las posibilidades (recursos verbales y no verbales), adaptable porque se adecua a sus necesidades y fines comunicativos, y estratégico porque persigue conseguir la máxima eficacia comunicativa en una situación determinada. En cada una de las escenas los participantes adoptan una *posición* (Goffman, 1974) y se activan unos marcos de interpretación o *frame* (también llamados *esquemas* por Bartlett, 1932; *escenarios* por Sanford y Garrod, 1981; o *guiones* por Schank y Abelson, 1987), entendidos como datos o evidencias metacomunicativas que identifican la situación de habla y generan expectativas y presuposiciones. Mediante la activación de diferentes marcos de interpretación en la interacción, los participantes deducen las actividades discursivas que se están negociando, así como las intenciones comunicativas de los interlocutores en cada uno de los movimientos discursivos, que Goffman define como movimientos o jugadas (*moves*).

Los actos de habla, junto con las funciones comunicativas de los enunciados lingüísticos y sus componentes en la interacción comunicativa han sido el objetivo fundamental de la pragmática. La teoría de los actos de habla, formulada por Austin (1962), y posteriormente desarrollada por Searle (1979) ofrece una visión del lenguaje no solo descriptiva sino performativa: *decir es hacer*. La fuerza ilocutiva es el centro de estudio para los analistas de los actos de habla, ya que un mismo acto locutivo puede poseer fuerzas ilocutivas diferentes. Laurencio (2024) explica cómo algunas estructuras gramaticales generan un desajuste convencionalizado entre el valor locutivo e ilocutivo. En ese desajuste, la (des)cortesía, tenida en cuenta en el análisis los datos, como principio de regulación social de la interacción,

ocupa un papel primordial entre los recursos y las estrategias que los usuarios emplean y su efecto final en las situaciones (Brown y Levinson, 1987; Haverkate, 1994, Bravo y Briz, 2004).

Una competencia pragmática deficiente tiene consecuencias negativas en la comunicación intercultural porque puede propiciar la aparición de malentendidos, choques culturales o el fomento de estereotipos. Por este motivo, la pragmática aplicada al ELE/EL2 ha sido objeto de estudio en múltiples trabajos (Pons, 2005; Vera y Blanco, 2014; Tusón, 2014; Dumitrescu y Andueza, 2018; Regueiro, 2022).

Los resultados de diferentes investigaciones han constatado que los aprendices que reciben instrucción pragmática explícita (con intención y concienciación), en forma de información metapragmática, frente a la instrucción implícita (sin intención o concienciación) superan a los que no la reciben (Bardovi-Harlig, 2001; Rose, 2005; Bardovi-Harlig y Vellenga, 2012).

2.2. Lingüística interaccional

La lingüística interaccional se encarga de estudiar el uso del habla en la interacción, “entendido como un proceso de ajustes recíprocos y simultáneos entre las personas para regular y sincronizar sus acciones cotidianas o en encuentros institucionales” (Moore y Nussbaum, 2013, p. 43). Indaga la *intersubjetividad* y la manera en que los participantes explicitan su interpretación de la actividad en curso, la reciprocidad de sus perspectivas y los procesos cognitivos en los que se ven inmersos. Por lo tanto, su centro de estudio lo conforman el uso situado del lenguaje, el foco en el uso oral y la explotación de datos naturales, recopilados en corpus de datos orales con elementos multimodales, es decir, el conjunto de rasgos semióticos que acompañan el habla (prosodia, gestos, miradas o movimientos), como es el caso de nuestro estudio.

Como ha señalado Mondada (2001, p. 66), los datos interaccionales están inmersos en su contexto de enunciación y en las actividades en cuyo curso se han producido; por ello, no se pueden separar las formas lingüísticas de las actividades en las que han aparecido. Así, uno de sus conceptos clave para el estudio de la interacción es la *indexicalidad*, puesto que el significado de los enunciados casi nunca es literal. La labor del investigador consistirá en analizar los procesos inferenciales y los supuestos implícitos. Esta manera de observar la interacción aporta gran información porque se examinan las formas de participación, la contribución de los interlocutores, los procesos cognitivos, los problemas derivados de la negociación discursiva y, de forma significativa para nuestro trabajo, las formas verbales y no verbales adecuadas para los propósitos comunicativos de los participantes.

Gumperz (1982, 1992, 2001, 2002) planteó el concepto de “indicios, señales, pistas o claves de contextualización” (*contextualization cues*), de gran utilidad para analizar los presupuestos y expectativas que operan en la mecánica interlocutiva de las interacciones que hemos estudiado. Con este término se alude al conjunto de signos verbales y no verbales a través de los cuales los hablantes señalan y los oyentes interpretan de qué tipo de actividad se trata, cómo debe entenderse el contenido semántico y de qué manera cada enunciado se relaciona con lo que la precede y con lo que la sigue (Gumperz, 1982, p. 131).

2.3. Análisis conversacional

El análisis de la conversación estudia la organización de la conducta significativa de las personas en la sociedad, es decir, el modo en que los individuos de una sociedad realizan sus actividades y dan sentido al mundo que los rodea. Asimismo, se interesa en esclarecer cómo se producen y se comprenden las acciones, los acontecimientos, los objetos y el orden. El análisis de las interacciones ilustra las interpretaciones que son relevantes para los participantes y las prácticas en las que se concretan esas interpretaciones.

Por otro lado, las unidades conversacionales que hemos empleado en nuestro estudio son acto<movimiento>intervención (turno)<intercambio (par adyacente)>secuencia. El turno de habla es “un hueco estructural relleno por emisiones informativas que son reconocidas por los interlocutores mediante su atención manifiesta y simultánea” (Briz, 1998, p. 52). Cada una de esas emisiones, turnos, se rellenan con las intervenciones que se caracterizan por tener contenido proposicional que hace progresar el desarrollo temático del discurso. Una intervención, unidad máxima desde el punto de vista monológico, está integrada por uno o varios movimientos, unidades que se relacionan con la cláusula fónica o el grupo tonal. Los movimientos están formados por actos de habla, que son unidades no interaccionales. La unidad superior a la intervención es el intercambio, formada por dos intervenciones sucesivas de diferentes hablantes.

El intercambio mínimo más típico en la organización de los turnos de palabra es el par adyacente que “está formado por dos turnos sucesivos que se caracterizan porque la presencia de la primera parte (el primer turno) crea la expectativa de que aparezca a continuación una segunda parte determinada (el segundo par adyacente)” (Tusón, 1997, p. 58). Levinson (1989, p. 324) establece los siguientes pares adyacentes: petición/aceptación o rechazo, oferta-invitación/aceptación o rechazo, valoración/acuerdo o desacuerdo, pregunta/respuesta esperada o inesperada, acusación/negativa o admisión. En líneas generales, se pueden clasificar en dos tipos de intercambios: solicitud-donación y donación-agradecimiento.

La *preferencia* (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974, 1977; Levinson, 1989; Tusón, 1997), concepto que hemos utilizado en el análisis de los datos, es un principio de carácter externo o estructural, que regula el encadenamiento y la construcción de las intervenciones teniendo en cuenta las expectativas sociales que se van generando. Se dirige a preservar la imagen de los participantes en la interacción, aunque se manifiesta también en lo interno, en las intervenciones de los hablantes. Así, las opciones que se pueden dar son preferidas y no marcadas o despreferidas (o no preferidas) y marcadas. Estas últimas se caracterizan por su complejidad estructural: 1) demoras con pausas y silencios, 2) uso de prefacios, como bien o bueno, 3) uso de explicaciones o justificaciones (Levinson, 1989, pp. 294-295). Las opciones no preferidas suelen generar segundas versiones o versiones de insistencia (Davidson, 1984) u otros elementos de disconformidad (Pomerantz, 1984).

3. DATOS Y METODOLOGÍA

En el diseño, recopilación y análisis de los datos, se ha optado por una metodología cualitativa (Asensio, 2024). Hammersley y Atkinson (1994) han puntualizado que el método etnográfico es la forma básica y principal de la investigación cualitativa. Dicho método “es

el arte y la ciencia de describir a un grupo humano: sus instituciones, comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencias” (Angrosino, 2012, p. 35), con el que se pretende profundizar de forma exhaustiva en un contexto educativo específico para investigar, entre otras cosas, los procesos de enseñanza-aprendizaje de español en el aula.

3.1. Centro educativo estudiado

La Escuela Oficial de Idiomas de Granada ofrece formación en siete idiomas: alemán, árabe, chino, español, francés, inglés e italiano. En el caso del español, el centro dispone de siete cursos alineados con los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas –MCERL– (Consejo de Europa, 2002) son: 1º Básico A1, 2º Básico A2, Intermedio B1, 1º Intermedio B2, 2º Intermedio B2, 1º Avanzado C1 y 2º Avanzado C1. Cada uno de estos cursos tiene una duración aproximada de 140 horas, distribuidas en 4,5 horas semanales o 9 horas semanales en la modalidad intensiva cuatrimestral correspondiente a los cursos 1º y 2º Básico.

El alumnado de español de la escuela presenta una notable heterogeneidad en cuanto a procedencia geográfica, contexto cultural, religioso, lingüístico y social. Esta diversidad refleja, en gran medida, los flujos migratorios y demográficos recientes en España, siendo el estudiantado de origen marroquí el colectivo mayoritario. En un estudio previo sobre este contexto educativo se identificaron hasta quince lenguas y veinticinco nacionalidades diferentes entre el alumnado (Asensio y Carmona, 2019). La edad del alumnado oscila entre los 16 y los 70 años aproximadamente, con diversas formaciones (desde alumnos con estudios elementales hasta graduados, con un máster o doctorado), así como alumnos en situación laboral diversa (con trabajo, desempleados o jubilados).

3.2. Desarrollo de la investigación: trabajo de campo etnográfico

El inicio del proyecto se inició en enero de 2022 con la realización de observación participante, autoobservación, recopilación de datos tanto escritos como orales, y la revisión de documentación institucional, legislativa y normativa. La fase final del trabajo concluyó en junio de 2022 con la grabación y transcripción de interacciones comunicativas en formato audio. Aunque las observaciones se llevaron a cabo inicialmente en distintos niveles -básico, intermedio y avanzado-, el estudio se focalizó finalmente en el nivel Intermedio B1, según el MCER. Tusón y Vera (2011, p. 7) sostienen que el profesor es además investigador cuando se propone “diseñar proyectos educativos fundamentados y de explicar en todo momento las razones de su práctica”.

El diseño de una investigación también debe atender a las cuestiones éticas. En este sentido, cabe remarcar que “cualquier persona que tome parte en la investigación debe saber que está participando en una investigación, comprender de qué trata y consentir tomar parte en ella” (Rapley, 2014, p. 48). Sobre este aspecto, esta investigación contó con la autorización de todos los participantes implicados. En definitiva, la etnografía en el contexto estudiado nos permitió, en palabras de Duranti (2000, p. 126): “la descripción escrita de la organización social, las actividades, los recursos simbólicos y materiales, y las prácticas interpretativas que caracterizan a un grupo particular de individuos.”

3.3. Datos obtenidos y tratamiento

Los datos obtenidos para la elaboración de este trabajo fueron variados y recogidos en diferentes momentos de la etnografía. En primer lugar, se recopiló y analizó el material destinado al alumnado (guías, folletos, formularios, listados, página web y libros de texto) y el material de uso de interno para el profesorado (planes de centro, normativa, planes curriculares, legislación y análisis de los materiales de clase). En segundo lugar, los materiales recogidos durante el estudio son, principalmente, el corpus oral y las notas del diario de campo. En este sentido, la observación participante y la autoobservación fueron las herramientas principales para la recopilación de dicho material.

En total se han grabado¹ y transcrito treinta y siete horas de clase en formato de audio. Se han registrado 18 intercambios comunicativos, en los que el alumnado de nivel B1, agrupado por parejas, ha realizado un ejercicio de juego de roles (*role-play*) en el que debía hacer peticiones, expresar opiniones, hacer invitaciones y ofrecimientos (con aceptación o rechazo), saludar o despedirse en situaciones comunicativas informales. Con este propósito se crearon siete fichas o propuestas de diálogo para hacer un ejercicio de interacción oral por parejas (o grupos de 3). La técnica de dramatización de *role-play* ha sido empleada por Scarcella (1979), Félix-Brasdefer (2004) o Martínez y Usó (2011), entre otros, por permitir al investigador observar interacciones conversacionales complejas y reflejar una conciencia del uso apropiado de la lengua. También se han transcrito 2 fragmentos de clases sobre instrucción docente de la competencia interaccional y 3 interacciones de aula, a modo de entrevistas abiertas.

El sistema de transcripción utilizado es el del Círculo de Análisis del Discurso (CAD) de la Universidad Autónoma de Barcelona (anexo 1). Como ha señalado Ochs (1979), con la transcripción comienza la interpretación de los datos, dado que su elaboración obliga a tomar una serie de decisiones teóricas y metodológicas que influirán y determinarán el posterior análisis. Las transcripciones son un instrumento fundamental para el análisis de las interacciones orales. Su proceso de elaboración es laborioso, arduo y muy lento para que sean el reflejo más fiel del contenido de las grabaciones. Así, terminado el proceso de transcripción y codificación², el resultado final muestra aspectos de la mecánica interlocutiva (formas de tomar la palabra, solapamientos, pausas, interrupciones o repeticiones, entre otros) que no resultan perceptibles en la observación directa de las grabaciones.

4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Tusón (2002) sostiene que el procedimiento analítico debe partir de las formas lingüísticas situadas en contexto, examinar de qué modo esas formas se articulan junto a elementos no lingüísticos para generar sentido y descubrir las representaciones que emergen del análisis. Mediante este proceso, prosigue la autora, se negocia el desarrollo interaccional, se ponen en funcionamiento las normas como tendencias habituales de comportamiento y, aplicado a nuestros estudiantes, se determinan los usos adecuados o inadecuados en esos contextos comunicativos. Por limitaciones de espacio, vamos a centrar nuestro análisis a una interacción de aula sobre instrucción docente sobre pragmática y a dos intercambios comunicativos de invitación y petición.

¹ El sistema de grabación de audio empleado fue la grabadora de voz digital Sony ICD-SX1000.

² El sistema de codificación empleado es el siguiente: primera letra mayúscula de E (estudiante) o P (profesor); la segunda letra referida al sexo, H (hombre) y M (mujer); y la tercera letra en alusión al país de procedencia.

4.1. Interacción de aula sobre instrucción docente de pragmática

Las clases de instrucción docente explícita persiguen proporcionar a los estudiantes las formas lingüísticas necesarias para expresar un acto, al tiempo que se les muestra las normas socioculturales de su realización. Los procesos de transferencia de la primera a la segunda lengua, y de las prácticas sociales asociadas, evidencian que, una vez establecidos, “los valores de una lengua y una cultura difícilmente pueden modificarse” (Escandell, 2009, p. 26). Por ello, la instrucción explícita, con discusión metacomunicativa, es de gran utilidad para vislumbrar los repertorios asociados a un acto de habla y las normas de interacción e interpretación.

En nuestra clase de instrucción interaccional, previa a la actividad de juego de roles que hicimos en clase, se partía del supuesto de rechazo y a partir de ahí, con una serie de preguntas indagadoras, el profesor va construyendo en cooperación con sus alumnos la conciencia de adecuación interaccional en español. Así, tras preguntar a la clase si con un “no, gracias” es suficiente en español para expresar rechazo (línea 227), se inicia el proceso de instrucción. El profesor hace ver al alumnado que las opciones no preferidas requieren de más elementos interaccionales (líneas 232, 234 y 237) acompañados de justificaciones (línea 243).

Fragmento 1 (INT1_15)

Participantes: EMM6 (alumna seis marroquí), EMA1 (alumna uno alemana), EHS1 (alumno uno sirio), EMM3 (alumna tres marroquí), EMP1 (alumna uno polaca), PHE1 (profesor uno español)

Tema: Clase sobre instrucción docente sobre la mecánica interaccional

- [...]
227. PHE1 – no gracias \ {(F) con no gracias es suficiente en español /\ es suficiente /\}
228. EMM6 – no \
229. EMA1 – no \
230. EMM3 – muy amable \
231. EHS1 – que te:: –\
232. PHE1 – podemos dar las gracias \ [escribe en la pizarra] muy amable \ {(F) falta algo /\}
233. EMM3 – todavía /\
234. PHE1 – aquí falta algo muy importante \ falta algo {(DC) muy muy} importante \
235. EHS1 – {(fra) bon appétit \} [Traducción: buen provecho]
236. EMP1 – {(F) que te aproveche /\}
237. PHE1 – {(F) puedes decir \ muy amable \ que aproveche \} [escribe en la pizarra] {(F) falta algo /\}
238. EMM6 – todavía /\
239. PHE1 – todavía falta algo muy importante \ {(F) que si no lo decimos \} la persona va a decir \ uy qué raro \ falta algo \
240. EMP1 – {(F) acaba de comer \}
241. PHE1 – muy bien \
242. EMP1 – yuju \
243. PHE1 – tenemos que dar una justificación \
- [...]

4.2. Intercambio comunicativo de invitación

En esta primera interacción (INT1_17) una alumna marroquí invita a otra a su fiesta de cumpleaños. Según Fuentes (2010, p. 83) la invitación constituye un acto que implica un beneficio para el receptor, por lo que se considera un acto intrínsecamente cortés. La invitación se produce de forma indirecta: “hoy es mi cumpleaños \” (línea 7). La respuesta no preferida de la compañera, EMM4, incluye una primera intervención de conformidad tenue antes de la disconformidad: “oh qué bien \ ho- hoy tienes el cumpleaños/”. Como ha señalado Pomerantz (1984), esa aparente sorpresa y constatación precede a la respuesta no preferida: “{(F) oh: lo siento que no puedo ir \}” (línea 11). En ella emplea elementos reparadores (“lo siento”), acompañado de indicios de contextualización suprasegmentales adecuados a la negativa, en este caso, el aumento de la intensidad de su enunciado y alargamiento vocálico que actúan como focalizador y prefacio al rechazo.

Así, la reacción de la compañera ante el rechazo consiste en emprender una *segunda versión o versión de insistencia* (Davidson, 1984) en el turno 12 para obtener más información o poder modificar la orientación de la secuencia: “por qué /”. De la que obtiene, en la segunda parte del par adyacente, una explicación que refuerza la imagen positiva de su interlocutora: “por hoy viene mi madre de Marruecos \”. A continuación, como se aprecia en el nuevo turno de EMM1 (línea 14), el argumento de EMM4 le parece una contribución aceptable (Coupland et al., 1991) en ese contexto: “ah:: -{(F) lástima \ } [risas]”. En ella emplea los indicios de contextualización adecuados, como aumento de intensidad, alargamiento vocálico o expresión de empatía.

El turno 15 de EMM4 es pragmáticamente adecuado por ser elaborado y complejo con diferentes muestras de reparación (“lo siento mucho”, “lo siento muchísimo”), diferentes justificaciones (“no puedo ir”, “estoy muy ocupada”) y expresiones de afecto y empatía (“amiga”). Además, los indicios de contextualizaciones son también adecuados porque acompaña su intervención de vocalizaciones o aceleración del tempo de elocución para marcar el foco informativo y crear el sentido conversacional: “{(AC) de Marruecos y estoy la verdad que estoy muy contenta \}”.

Sin embargo, el turno 16 de EMM1 es inadecuado: “oh:: qué suerte \ [risas]”. El empleo de la expresión “qué suerte” no es aceptable (Coupland et al., 1991), como se aprecia por la propia intervención de EMM4: “{(F) qué suerte /} [risas] {(@) (FF) no \ no puedo ir su cumple y qué suerte”. Pese a haberlo utilizado de forma adecuada en su enunciado anterior (“qué lástima”), al tratarse de una situación interaccional muy ritualizada que suele generar automatismos verbales provocados por el contexto (Dumitrescu, 2004), la alumna tiene una interferencia pragmalingüística entre el árabe y el español que, como ya señalamos, consiste en saber qué decir, pero no saber cómo decirlo correctamente.

Fragmento 2 (INT1_17)

Participantes: EMM1 (alumna uno marroquí), EMM4 (alumna cuatro marroquí)

Tema: Juego de roles de invitación a cumpleaños

[...]

7. EMM1 – muy bien \ hoy es mi cumpleaños \
8. EMM4 – oh:: qué =bien \ sí= \ oh qué bien \ ho- hoy tiene el cumpleaños /
9. EMM1 – ={(&) bienvenido}= \

10. EMM1 – sí:: \ te olvides /
11. EMM4 – {(F) oh: lo siento que no puedo ir \}
12. EMM1 – por qué /
13. EMM4 – por hoy viene mi madre de Marruecos \
14. EMM1 – ah:: -|{(F) lástima \} } [risas]
15. EMM4 – {(@ qué lástima \)} oh lo siento mucho \ mi amiga \ no puedo ir \ por hoy viene mi madre {(AC) de Marruecos y estoy la verdad que estoy muy contenta \} y:: y muy ocupada \ tengo que hacer las cosas \ que llevarla de:: el aeropuerto \ que no puedo lo siento muchísimo \ amiga \
16. EMM1 – oh:: qué suerte \ [risas]
17. EMM4 – {(F) qué suerte /} [risas] {(@) (FF) no \ no puedo ir su cumple y qué suerte\} [risas]
18. EMM1 – de verdad /
[...]

4.3. Intercambio comunicativo de petición

Fuentes (2010, p. 77) ha subrayado que las peticiones constituyen actos descorteses *per se*, por lo que requieren cierto grado de atenuación especialmente cuando no hay un grado de familiaridad o confianza. En el primer ejemplo que presentamos, extraído de la interacción INT5_17, un alumno turco comenta que van a salir esa noche de una forma directa construida con “nosotros”: “vamos a hacer- vamos a salir esta noche \” (línea 8). A continuación, y en el mismo turno, formula una petición de forma directa, sin elementos atenuantes: “y puedes /”. Combina su petición con una propuesta de invitación, “voy yo a invitarte e:n mi casa\”, y una nueva repetición de su petición de forma directa y afirmativa: “puedes venir \”. La formulación de esta petición nos remite a un fenómeno detectado en la realización de peticiones por parte de hablantes no nativos denominada *waffling* (“enrollarse”). Como señala Blum Kulka (1996, p. 171) ocurre cuando “una persona utiliza un mayor número de palabras que las esperadas”, proyectando ser menos asertiva y más insegura.

En este sentido, esta petición, construida sobre diferentes movimientos, no aparece formulada de forma clara. Su compañero ruso infiere de forma adecuada los implícitos de petición-invitación que subyacen en el intercambio comunicativa tratando de negociarlos, de ahí su segundo par adyacente en el que se inserta un prefacio que antecede la opción no preferida (Pomerantz, 1984), a la vez que expresa duda desde la ruptura de sus expectativas comunicativas: “{(F) tú casa / por qué tu casa \}” (línea 9). Además, esta intervención está acompañada de aumento de intensidad en la elocución, con el que expresa sorpresa. En ese momento de la dinámica interaccional se produce un problema en la negociación, deducida a partir de la inferencia conversacional que evidencia el turno 10 de EHT1: “sí sí \ no sé \ mi casa es:_”. Así, tras la constatación del turno 11 por parte del alumno ruso, EHT1 cambia los términos de su petición para adaptarse a la posición de EHR1. Así, acepta el cambio de planes, “ah vale vale \” (línea 12), y construye un ofrecimiento mediante la forma “puedo” de forma repetida. De este modo, en el desarrollo interaccional el alumno turco EHT1 cambia su propósito comunicativo para acomodarse al de su compañero ruso, como se observa en el último turno de este: “sí \” (línea 14).

Fragmento 3 (INT5_17)**Participantes:** EHR1 (alumno uno ruso), EHT1 (alumno uno turco-kurdo)**Tema:** Juego de roles de petición-invitación a salir

[...]

8. EHT1 – =oh:: dios= mío \ no sabe \ vamos a hacer- vamos a salir esta noche \y puedes / voy yo a invitarte e:n mi casa \ puedes venir /

9. EHR1 – {(F) tú casa / por qué tu casa \}

10. EHT1 – sí sí \no sé \ mi casa es:_

11. EHR1 – pero en mi casa \

12. EHT1 – ah vale vale \ puedo puedo venir también tu casa \ si no has hecho mm ah:: preparación par- por eso \ vale puedo venir \

13. EHR1 – a mi casa sí /

14. EHT1 – sí \

[...]

5. CONCLUSIONES

Como exponíamos al comienzo de este trabajo, en los intercambios comunicativos y en los procesos de negociación del significado, el alumnado de ELE no siempre maneja de forma apropiada los indicios de contextualización como el ritmo, el tono, el tempo o la entonación enfática para expresar determinados significados implícitos (foco informativo o la fuerza ilocutiva, por ejemplo). Así, en consonancia con lo planteado por Gumperz (2002), sostenemos que un número significativo de los problemas comunicativos que surgen en nuestros datos orales se deben al uso no compartido de indicios de contextualización y patrones interactivos.

En definitiva, en unas ocasiones la falta de adecuación proviene del menor conocimiento de las normas interaccionales de los diferentes rituales o rutinas lingüísticas en las que se ven inmersos -y donde se activan unos determinados marcos interpretativos-; mientras que en otras se debe al empleo de recursos verbales (y no verbales) no apropiados para las funciones comunicativas que desean expresar. Asimismo, en el análisis se detecta cierta tendencia a simplificar el uso de los exponentes lingüísticos, extendiendo la utilización de algunos para expresar diferentes intenciones.

Por otra parte, consideramos que esta investigación ha permitido desarrollar mediante las clases de instrucción pragmática sobre la mecánica interaccional, por parte del alumnado, el reconocimiento de cómo las formas lingüísticas se usan de manera adecuada o inadecuada en contexto, así como a indagar de qué manera operan los rituales interactivos de tipo sociocultural asociados a cada situación. En consecuencia, se ha brindado al alumnado de un repertorio de recursos verbales y no verbales amplio para su empleo en diferentes situaciones y marcos interpretativos; lo que evidencia que antes de la instrucción docente explícita, no siempre se utilizaban de forma adaptable, negociable y variable (Verschueren, 2002). Sin embargo, una vez recibida la instrucción pragmática explícita, estos presentan una mayor adecuación pragmática.

Las investigaciones futuras sobre la instrucción pragmática en el aula, como se ha visto en este trabajo, habrían de dedicar más atención no solo a los productos de la intervención pragmática en clase de español como LE/L2, sino también a los procesos conducentes de la

adquisición de la competencia pragmática. Dicho de otro modo, la instrucción pragmática en el aula tratada no como un *producto* sino como un *proceso* de intervención didáctica.

Para concluir, comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje del componente pragmático en el aula de ELE permite también orientar de manera más precisa la práctica docente, facilitando el establecimiento de objetivos didácticos, la planificación coherente de actividades, la evaluación sistemática de los resultados y el desarrollo detallado y progresivo de la competencia comunicativa oral del alumnado.

6. REFERENCIAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Asensio Pastor, M. I. (Dir. y Ed.) (2024). *La investigación cualitativa en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Editorial Comares.
- Asensio Pastor, M. I. & Carmona García, J. P. (2019). Exploratory Research for the Improvement of the Teaching of Spanish as a Second Language in a Spanish Public Center. *Languages*, 4(4), 95. <https://doi.org/10.3390/languages4040095>
- Austin, J. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Paidós.
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics? En K. Rose y G. Kasper (Eds.), *Pragmatic in language teaching* (pp. 13-32). Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, K. & Vellenga, H. E. (2012). The effect of instruction on conventional expressions in L2 pragmatics. *System*, 40(1), 77-89
- Bartlett, F. (1932). *Remembering*. Cambridge University Press.
- Blum-Kulka, S. (1996). Introducción a la pragmática del interlenguaje. En J. Cenoz & J. Valencia (Eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales* (pp. 155-175). Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Bravo, D. & Briz, A. (Eds.) (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Ariel.
- Briz Gómez, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática*. Ariel.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Cenoz Iragui, J. (1996). La competencia comunicativa: su origen y componentes. En J. Cenoz & J. Valencia (Eds.), *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales* (pp.95-114). Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [30/04/2025]
- Coupland, N., Giles, H. & Wieman, J. (Eds.) (1991). *Miscommunication and Problematic Talk*. Sage.
- Davidson, J. (1984). Subsequent versions of invitations, offers, requests, and proposals dealing with potential or actual rejection. En M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action* (pp. 102-128). Cambridge University Press.
- Dumitrescu, D. (2004). La expresión de buenos deseos hacia nuestro prójimo: ¿un acto de habla cortés automático? En D. Bravo & A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 265-283). Ariel.

- Dumitrescu, D. (Ed.) (2011). *Aspects of Spanish Pragmatics*. Peter Lang.
- Dumitrescu, D. & Andueza, P. (2018). *L2 Spanish Pragmatics: from Research to Teaching*. Routledge.
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge University Press.
- Escandell Vidal, M.^a V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel.
- Escandell Vidal, M.^a V. (2009). Social Cognition and Second Language Learning. En R. Gómez Morón, M. Padilla Cruz, L. Fernández Amaya & M. O. Hernández López (Eds.), *Pragmatics Applied to Language Teaching and Learning* (pp. 1-39). Cambridge Scholars.
- Escandell Vidal, M.^a V. (2016). Pragmática. En J. Gutiérrez-Rexach (Ed.), *Enciclopedia de Lingüística Hispánica, vol 1* (pp. 257-270). Routledge.
- Escandell Vidal, M.^a V., Amenós Pons, J.A. & Ahern, A. K. (Eds.) (2020). *Pragmática*. Akal.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2004). La mitigación en el discurso oral de mexicanos y aprendices de español como lengua extranjera. En D. Bravo & A. Briz (Eds.), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 285-299). Ariel.
- Félix-Brasdefer, J. C. (2019). *Pragmática del español: contexto, uso y variación*. Routledge.
- Franco Martínez, A. (2014). *Análisis de la competencia pragmática en estudiantes de ELE: el arte de rechazar una petición* (Tesis de máster). Universidad Pompeu Fabra.
- Fuentes Rodríguez, C. (2010). *La gramática de la cortesía en español/LE*. Arco/Libros.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis*. Northeastern University Press.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (1992). Contextualization and understanding. En A. Duranti & C. Goodwin (Eds.), *Rethinking Context. Language as an Interactive Phenomenon* (pp. 229-252). Cambridge University Press.
- Gumperz, J. (2001). Interactional Sociolinguistics: a personal perspective. En D. Schiffrin, D. Tannen & H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 215-228). Blackwell.
- Gumperz, J. (2002). Las bases lingüísticas de la competencia comunicativa. En L. Golluscio (Ed.), *Etnografía del habla. Textos fundacionales* (pp. 151-163). Eudeba.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2015). *De pragmática y semántica*. Arco/Libros.
- Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal*. Gredos.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Ed.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Edelsa.
- Laurencio Tacoronte, A. (2024). Cuando el valor ilocutivo no coincide con el locutivo: Estrategias para fomentar la comprensión del texto en L2. *Lenguaje*, 52(1). <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v52i1.12624>
- Leech, G. (1997). *Principios de Pragmática*. Servicio de Publicaciones Universidad de La Rioja.
- Levinson, S. (1989). *Pragmática*. Teide.
- Martínez Flor, A. & Usó Juan, E. (2011). Research Methodologies in Pragmatics: Eliciting Refusals to Requests. *ELIA*, 11, 47-87.
- Mondada, L. (2001). Por una lingüística interaccional. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*, 3(3), 61-89.
- Moore, E. & Nussbaum, L. (2013). La lingüística interaccional y la comunicación en las aulas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 63, 43-50.
- Murillo Medrano, J. (2004). La pragmática y la enseñanza del español como segunda lengua. *Revista de Educación*, 28 (2), 253-266.

- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. En E. Ochs & B.B. Schieffelin (Eds.), *Developmental Pragmatics* (pp. 43-72). Academic Press.
- Payrató, Ll. (2018). *Introducción a la pragmática*. Síntesis.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments: Some features of preferred/dispreferred turn shapes. En M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action* (pp. 57-101). Cambridge University Press.
- Pons Bordería, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Arco/Libros.
- Portolés Lázaro, J. (2004). *Pragmática para hispanistas*. Síntesis.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Regueiro Rodríguez, M.^a L. (Ed.) (2022). *Del léxico y la semántica a la pragmática en ELE*. enclave-ELE.
- Reyes, G. (1995). *El abecé de la pragmática*. Arco/Libros.
- Rose, K. (2005). On the effects of instruction in second language pragmatics. *System*, 33, 385-399.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53, 361-382.
- Sanford, A. & Garrod, S. (1981). *Understanding Written Language*. Wiley.
- Scarcella, R. (1979). On speaking politely in a second language. En C. Yorio, K. Perkins & J. Schachter, J. (Eds.), *On TESOL '79: The learner in focus* (pp. 275-287). TESOL.
- Schank, R. & Abelson, R. (1987). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Paidós.
- Searle, J. (1979). *Expression and Meaning*. Cambridge University Press.
- Tusón Valls, A. (1996). El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera. En N. Sans & L. Miquel (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera. Colección Expolingua* (pp. 223-235). Fundación Actilibre.
- Tusón Valls, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Ariel Lingüística.
- Tusón Valls, A. (2002). El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 133-153.
- Tusón Valls, A. (2014). Aportaciones de la pragmática y el análisis del discurso a la enseñanza del español como lengua extranjera. En B. Ferrús & D. Poch (Eds.), *El español entre dos mundos: estudios de ELE en Lengua y Literatura* (pp. 159-177). Iberoamericana/Vervuert.
- Tusón Valls, A & Vera, M. (2011). Investigar para enseñar. *Textos de Didáctica de la lengua y de la Literatura*, 56, 7-14.
- Urbina Vargas, M. S. (2009). Una propuesta pedagógica para el desarrollo de la competencia pragmática en español como segunda lengua o lengua extranjera. *Estrategias Innovativas para el Mejoramiento. Revista de Innovaciones Educativas de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica*, año XI, 16.
- Vera Luján, A. & Blanco Rodríguez, M. (2014). *Cuestiones de Pragmática en la enseñanza del español como 2/L*. Arco/Libros.
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Gredos.

7. APÉNDICES

ANEXO 1: SISTEMA DE TRANSCRIPCIÓN

= texto 1=	Momento de habla simultánea o solapamiento
= texto 2=	
	Pausa corta (inferior a un segundo)
	Pausa larga (superior a un segundo)
<nº sgs.>	Duración de la pausa (mínimo un segundo). Ejemplo: <5>
<0>	Sin pausa
:	Alargamiento vocálico
::	Alargamiento vocálico (más tiempo) tiempo
:::	Alargamiento vocálico muy largo
<i>texto_</i>	Interrupciones
<i>texto-</i>	Truncamiento de palabra (corte abrupto en medio de una palabra)
XXX	Fragmento indescifrable
{{@} texto}	Enunciado pronunciado riendo
{{&} texto}	Transcripción dudosa
{{P} texto}	Intensidad piano
{{PP} texto}	Intensidad pianissimo
{{F} texto}	Intensidad forte
{{FF} texto}	Intensidad fortissimo
{{A} texto}	Tono alto
{{B} texto}	Tono bajo
{{AC} texto}	Tempo acelerado
{{ACC} texto}	Tempo muy acelerado
{{DC} texto}	Tempo lento
{{DCC} texto}	Tempo muy lento
{{"texto"}}	Reposiciones
+texto+	Transcripción fonética o aproximada
[texto]	Comentarios de quien transcribe
{{ára} texto}	Cambio de lengua: árabe
{{(ing) texto}	Cambio de lengua: inglés
{{(fra) texto}	Cambio de lengua: francés
\	Entonación descendiente
/	Entonación ascendente
—	Entonación mantenida